Juzgar

Observar

Producir

Realizar hipótesis

Reflexionar

Evaluar

Comparar

Comprender

Crear

Describir

Experimentar

Interpretar

DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES

Colección dirigida por Lucio Guasti

Luigi Tuffanelli

Comprender

¿Qué es?
¿Cómo funciona?

1

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
IFIIE
INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

narcea

Comprender

MINISTERIO DE EDUCACION

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

Coeditan:

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: **educación.es**
Catálogo general de publicaciones oficiales: **060.es**

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2010
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Título original de la obra: *Comprendere*
© Edizioni Erickson SRL. Italia

Traducción y adaptación: Sara Alcina Zayas
Revisión de la edición española: Camino Cañón Loyes

Primera edicion eBook (Pdf): 2012
NIPO: 820-10-192-4

ISBN (eBook): 978-84-277-1900-2
ISBN (Papel): 978-84-277-1726-8

Impreso en España. Printed in Spain

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

INDICE

9 PRESENTACIÓN, Lucio Guasti
• Estructura de la colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»
• Estructura de cada título

PRIMERA PARTE: MODELOS TEÓRICOS

21 PRIMER CAPÍTULO
La Comprensión como problema
• Retorno a los orígenes
• Dos formas de pensamiento
• El saber y el absurdo
• Las dos culturas
• Explicar y comprender
• Investigación y su utilidad práctica
• La pre-comprensión o la mediación cultural
• La teoría del filtro
• Utilidad y límites de los esquemas
• Atención, autoimagen y teorías implícitas o ingenuas
• La «Escuela de la sospecha» y la intuición del significado
• Cómo se produce la comprensión intuitiva
• La fruición libre del texto y el modelo Pennac
• Interpretación y mediación

37 SEGUNDO CAPÍTULO
Cómo funciona la Comprensión
• Comprender datos e interpretar mensajes
• Las funciones comunicativas
• Información y redundancia
• Intertextualidad
• El lector competente. La comprensión de textos literarios
• La narración
• Macro y microprocesos
• La construcción de los significados
• Un modelo cognitivo para la comprensión
• Comprender y resumir
• Las macrorreglas
• La comprensión emotiva
• La comprensión estética

© narcea, s. a. de ediciones

54 TERCER CAPÍTULO
Cómo elaborar una Didáctica de la Comprensión
• Entornos de aprendizaje
• La aproximación directa
• Tres retos para ser capaces de comprender
• La metacomprensión
• Las estrategias
• Las teorías implícitas o teorías ingenuas
• Metacognición y utilización de estrategias
• Educar para ser capaces de comprender
• Comprender con Método. Estrategias de lectura
• Las siete fases del método
• Enseñar y aprender a Resumir
• Didáctica de la Narración
• Roles y funciones de la Narración
• Descubrir el Personaje
• Niveles de la Comunicación Literaria
• Las Estructuras Discursivas

SEGUNDA PARTE: APLICACIONES PRÁCTICAS // MODELOS OPERATIVOS

75 **Un «puzzle» complejo y muy interesante**

78 **Para trabajar en la Escuela Primaria** (9-11 años). *La microtextualidad*
Actividad 1. Vínculos de repetición
Actividad 2. Vínculos morfológicos
Actividad 3. Vínculos de sustitución
Actividad 4. La estructura de la oración
Actividad 5. Palabras que actúan como nexo

88 **Para trabajar en Educación Secundaria** (12-16 años). *El texto narrativo*
Actividad 1. La trama
Actividad 2. La red de las causas y las consecuencias
Actividad 3. Los roles narrativos
Actividad 4a. El análisis del personaje 1
Actividad 4b. El análisis del personaje 2
Actividad 4c. El análisis del personaje 3
Actividad 5. La descripción

106 **Para trabajar en Bachillerato** (17-19 años). *El método de estudio*
Fase 1. Interrogarse
Fase 2. Lectura orientativa
Fase 3. Lectura analítica
Fase 4 y 5. Reflexionar y repetir
Fase 6. Esquematizar
Fase 7. Revisar

123 **El laberinto del buen lector**

125 **BIBLIOGRAFÍA**

© narcea, s. a. de ediciones

Presentación de la colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»

En uno de los textos de Alexander Koyré, *Entretiens sur Descartes*[1], encontramos una expresión muy interesante que podría considerarse como un *testimonio* del pensamiento de Descartes: «Los mismos métodos; es decir, los mismos procesos de la mente». La referencia va dirigida, en particular, a las matemáticas y a la búsqueda de su unidad, pero también a la misma búsqueda en las ciencias. Dicha afirmación resulta interesante porque el autor concreta, inmediatamente después, añadiendo: «lo importante no son los objetos —números o líneas— sino los procesos, las acciones, las operaciones de la mente. Es la mente quien relaciona entre ellos tales objetos y establece —o bien halla— las relaciones entre ellos, los compara el uno con el otro, los mide uno a través del otro y de este modo los ordena mediante series».

No se puede negar que Descartes fue un apasionado de las matemáticas y tuvo una visión matemática del mundo —quien piense, hoy en día, que la posmodernidad haya terminado con esta visión del mundo sostenida desde el siglo XVI, creo que comete un grave error— y, al mismo tiempo, fue un apasionado de la mente y de sus operaciones. El problema planteado por Descartes resta intacto aún hoy, sobre todo en relación al tema que nos ocupa, que es el tema del aprendizaje. Sin querer entrar en la menor o mayor adhesión a la filosofía cartesiana, es todavía innegable el hecho de que la conexión entre formas operatorias de la mente, método de aprendizaje o de investigación y contenido específico —en este caso las matemáticas— están aún en el centro del debate y, son, en particular, el centro de nuestra atención.

Nuestro interés se centra, sobre todo, en el aprendizaje y sus modalidades de construcción. Es difícil, actualmente, hacer un listado completo de todas las obras que han tomado en consideración la estructura y la dinámica del aprendizaje con la esperanza de lograr encontrar «la piedra filosofal» del conocimiento y del desarrollo. Porque el aprendizaje, actualmente, no se dirige solamente o no trata de ser

[1] 1944, New York, Brentano's, p. 62.

© narcea, s. a. de ediciones

útil únicamente para la teoría del conocimiento, sino también, y sobre todo, para la teoría del desarrollo. Esto no es en absoluto insignificante y no está privado de sus consecuencias.

La literatura pedagógica —y no sólo ésta—, ha subrayado siempre la relación que existe entre el desarrollo de la persona y la teoría del conocimiento, sosteniendo que la dinámica del conocimiento es la base del desarrollo. Esto es como decir que uno puede desarrollarse en un grado mayor o menor en relación a cuanto logre conocer. La historia está llena de estas líneas de reflexión y está también llena de episodios y de didáctica en correlación con dicho argumento. En general, se escoge o se escogía a a un pensador —como mucho, un filósofo— que tuviera alguna teoría del conocimiento y, tomándola como base, se asentaba sobre ella toda la organización del aprendizaje o de la educación. Todo dependía del conocimiento y de su teoría, no de su potencialidad operativa. Especialmente en Italia, la diferencia atañía a las grandes corrientes de pensamiento: positivismo e idealismo, con alguna interferencia del realismo, aunque muy contenida y de todos modos patrimonio de unos pocos expertos.

Cuando se comenzó a entender que el objeto del «aprendizaje» parecía ser más articulado y móvil de lo que reflejaba una teoría del conocimiento prefijada, se comenzó también a considerar el aprendizaje como un objeto particular de estudio, sin duda emparentado con el conocimiento y con su eventual asunción en una teoría específica, pero relacionado, de una manera más amplia, con el desarrollo global del sujeto —que es como decir que el aprendizaje del sujeto no coincide completamente con una modalidad específica del proceso de conocer—. En la base de su estar en el mundo, las personas tienen un deseo de conocer, pero dicho deseo no es el único motor de su desarrollo.

De acuerdo con este planteamiento, que, de igual modo, sitúa a la mente en el centro de nuestra hipótesis, hemos tratado de concentrar la atención en sus operaciones, al menos en aquellas que la literatura psicológica y filosófica actualmente señala como presentes y prioritarias. Éstas son algunas operaciones mentales que se emplean y a las que se hace referencia constantemente dentro de las estrategias formativas, dando a entender, sin duda, que sin su presencia o maduración completa, las cuestiones fundamentales del desarrollo no podrían darse correctamente.

¿Tales operaciones son métodos también? Ciertamente, es difícil pensar que el método no esté caracterizado por una serie de operaciones mentales; dado que éstas son su componente estructural. Las operaciones mentales como tales resultan esenciales, pero no constituyen, por sí mismas, un método. El método debe ser considerado como una construcción intencional de un recorrido dirigido a un objetivo que está implícito en su misma construcción. El debate sobre el método tiene, inequívocamente, tanta historia como la cultura o la filosofía.

© narcea, s. a. de ediciones

Lo que nos interesa en este momento, sin embargo, es el vínculo que se establece entre la mente y sus operaciones, así como entre el método y sus conexiones y elecciones.

Tanto las operaciones mentales como el método pueden convertirse en objeto de estudio específico, respectivamente. La intersección que se da entre los dos objetos parece evidente, pero va siempre acompañada de un tercer elemento que en el aprendizaje —y por lo tanto, en el estudio didáctico—, es esencial: el contenido. *La operación mental sin contenido no es verificable; el método sin contenido no es practicable.* Para el aprendizaje, por lo tanto, se configura una estructura que se caracteriza siempre por tres elementos: *operaciones mentales, método* y *contenido.*

En este punto puede resultar útil una breve reflexión sobre el contexto que caracteriza el trabajo que esta Colección propone, y que algunas corrientes de pensamiento hoy en día subrayan como ulterior elemento estructural para entender los procesos y para su evolución positiva. Puede ser por lo tanto muy interesante una consideración sobre el ambiente cultural en el que se inserta la perspectiva de nuestro trabajo.

La situación cultural

Entre escuela y sociedad ha habido, a lo largo del tiempo, un cierto diálogo, pero no propiamente una verdadera —y sobre todo convencida e intencional— dialéctica. La investigación sociológica ha constatado que la escuela se ha presentado siempre, dentro del amplio cuadro social, como un sistema dependiente. En sustancia, ésta ha estado siempre a remolque de la dinámica cultural de la sociedad. Hoy se podría añadir incluso que es sobre todo dependiente de la cultura y de la productividad del sistema económico. No ha sido nunca fácil desmentir este análisis, aunque la cultura escolar ha tratado de encontrar, en particular en la última parte del siglo pasado, algunos caminos que condujeran al sistema-escuela hacia una mayor autonomía y, por lo tanto, hacia una mayor independencia.

Las consideraciones de la sociología se dirigen, naturalmente, a todo el sistema internacional, aunque pueden ser aplicadas, más concretamente, al sistema español. El despertar de la escuela hacia una forma de autonomía propia comenzó a plantearse a finales de los setenta del siglo pasado, y alcanzó su primera afirmación a principios de los ochenta, tras un fatigoso debate social sobre el rol del sistema formativo en una sociedad que se estaba actualizando rápidamente y transformando hacia un sistema liberal más en consonancia con las nuevas líneas democráticas expresadas por la Constitución española[2].

[2] Hemos adaptado a la realidad española los contenidos referidos al contexto italiano [N. Trad.].

© narcea, s. a. de ediciones

La orientación que tendía a valorar la autonomía de la escuela se concretó en la dirección de confiar a los centros educativos una capacidad administrativa y de gobierno más consistente, unida a una mayor autonomía didáctica. Tras algunos decenios, se ha constatado que dicha línea de tendencia presentaba y presenta aún muchos problemas, porque el crecimiento de las acciones administrativas no se corresponde con el hecho de atender a una auténtica autonomía en la toma de decisiones respecto a los contenidos fundamentales del currículo y de su organización.

La solución a las restricciones de la autonomía aparente se puede encontrar orientándonos hacia una concepción sistémica de la realidad social capaz de valorar la totalidad de los elementos antes que su singularidad. Esta solución requiere que sea, en primera instancia, el sistema mismo el que tenga una autonomía capaz después de medirse con los demás grandes sistemas: económico, político o informativo, por citar tan sólo aquellos más fuertes y afirmados en este momento histórico concreto. En esta autonomía, abierta e interrelacionada, se colocan los valores y los límites de la autonomía de las instituciones escolares y de las reglas de las que estos mismos se dotan.

La primera orientación, administrativo-organizativa, es aquella que se ejecuta a través del intento, por parte de los grupos de presión internos y externos al sistema, de volverlo más eficiente y eficaz; la segunda orientación, sistémica, se presenta con un diseño teórico propio y consolidado, pero debe ser estudiada en sus modelos operativos; y esto último representa el objetivo del futuro.

El impulso hacia el cambio en la dirección de la autonomía está apenas iniciada, aunque ya haya atravesado más de treinta años de historia democrática. Los años que han transcurrido parecen muchos, pero para modificar de un modo consistente un sistema institucional tan amplio y complejo como el de la escuela hace falta tiempo y, sobre todo hoy en día, hace falta un cambio de estrategia.

La primera acción de dicha estrategia se dirige a la creación de un fuerte desarrollo de las energías que están presentes en la misma escuela, comenzando allí donde se debe realizar, concretamente, el ejercicio del aprendizaje. Dichos ejercicios de aprendizaje son visibles en la didáctica, es decir: en el momento en el que la aprehensión del sujeto se ejercita en la concreción de una acción.

Las estrategias de cambio han tomado siempre cuerpo en un nivel político con el objetivo de modificar algunos órdenes institucionales y organizativos con el fin de mejorar las prestaciones finales de la enseñanza y el aprendizaje mismo. La línea que se considera útil proponer para los próximos años es exactamente la opuesta, sin negar la oportunidad y la necesidad de alguna que otra intervención organizativa e incluso institucional. Pero dichas intervenciones no representan la prioridad y no garantizan un resultado final del sistema que sea positivo. El cambio de dirección se vuelve, de todos modos, esencial, y las inversiones de ideas y

© narcea, s. a. de ediciones

de recursos deben ser conducidas hacia la revalorización del aprendizaje. La mayor parte de la inversión estratégica debe volcarse en el aprendizaje.

La segunda acción atañe a la didáctica. Aunque en este caso se haga necesario modificar la óptica con la que se contempla la didáctica. Generalmente, una innovación lleva consigo también orientaciones y propuestas más o menos vinculantes respecto al diseño de organización del currículo, creando no pocos problemas, sea de comprensión o de acciones consiguientes, a quienes operan el cambio: los y las docentes. Frente a cada innovación que se origine en el sistema político y que requiera una modificación de la enseñanza y de sus reglas, el sistema didáctico, regido por la relación enseñanza-aprendizaje, se colapsa y busca, o más simplemente, espera, que alguien logre resolver el problema con claridad. Lo que sucedió con la última reforma[3] es el ejemplo más evidente de esta tesis: el *impasse* de la escuela ha sido considerable.

Para evitar este efecto causado por las reformas es necesario invertir la perspectiva y hacer que el sistema político no invada el campo de la didáctica. La didáctica debe estar absolutamente reservada al sistema de la escuela —hoy en día denominado «sistema formativo»—, confiándole sólo a él esta responsabilidad.

Dado el desarrollo de la cultura didáctica de estos últimos decenios, a estas alturas se debe considerar que ninguna ley está capacitada para definir los confines del aprendizaje mediante una norma y que sólo la didáctica, en su autonomía, puede garantizar la calidad del proceso y la calidad del resultado.

Responsabilizar a la didáctica, liberalizando el sistema y poniéndolo en la situación de poder elegir según unas reglas que el sistema formativo puede generar por sí mismo en su autonomía: ésta podría ser la nueva elección. Dicha línea tendría todos los puntos para presentarse como realmente innovadora y cualificar al sistema formativo mismo para asumir su responsabilidad hacia la sociedad y sus diversos sistemas: políticos, económicos y culturales.

En este diseño —o incluso más allá de este diseño, en el caso de que no sea aceptado— se hace, de todos modos, cada vez más evidente, que debe replantearse la relación entre innovación y didáctica, para asignarle un punto estable y, al mismo tiempo, duradero, al aprendizaje. El sistema formativo no puede desestructurarse continuamente por leyes que contienen indicaciones didácticas que hay que interpretar sobre la base de una supuesta novedad absoluta que promete, finalmente, hacer que el sistema mismo halle la solución definitiva.

---

[3] El sistema educativo español se halla en constante reforma desde hace veinticinco años (LOECE primero, luego LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE y actualmente la LOE —publicada ésta última en el BOE el 4 de mayo del 2006—) [N. Trad.].

© narcea, s. a. de ediciones

Este idealismo permanente de nuestros sistemas educativos no se adecua a la lógica del nuevo parámetro que se pretende asignar al sistema formativo: el aprendizaje. Desde este punto de vista es preciso volver a empezar para encontrar una solución adecuada al cambio de nuestra sociedad, pero, sobre todo, a la realidad de las mentes que entran en dicho sistema y que son, por definición, siempre nuevas. La realidad de un sistema formativo cuya base se funda en el desarrollo del aprendizaje es distinta —si bien, ciertamente, no opuesta— a la opción curricular que se sostiene, estrictamente, en los contenidos.

Éstas son convicciones que, a estas alturas, circulan desde hace años en todos los manuales y ensayos de teoría y práctica de la didáctica, pero que no logran aún traducirse en acciones adecuadas.

La permanencia a la que hoy en día es necesario referirse es, precisamente, la del aprendizaje, que sigue siendo central y está más allá de las normas legislativas, a menudo transitorias y ligadas a la sugestión cultural del momento. Fijar un punto que sea conceptualmente claro y que esté más allá de las directrices psicológicas o filosóficas del momento, se vuelve esencial; sobre todo de cara a la estabilidad y la continuidad del sistema formativo. La permanencia de un dato veraz sobre el que poder construir unas didácticas que se adecúen al alumnado y a diferentes situaciones, es un punto de cualificación del sistema. De este modo, el sistema es capaz de tener un propio *know how* que puede constituir, con el tiempo, un patrimonio a disposición de las competencias que hay que adquirir y de la cultura colectiva de la sociedad, en la que ejercita una multiplicidad de investigaciones y de reflexiones.

Lo que actualmente es preciso evitar es que sea el sistema político el que determine qué modelo debe ser aplicado al aprendizaje para que éste se pueda verificar. La visión, entonces, se modifica, asignando al sistema formativo la tarea de localizar los modelos o la pluralidad de modelos que puedan ser adecuados para las situaciones y para la especificidad histórica del aprendizaje.

La psicología y la filosofía han ayudado a reafirmar la idea de la centralidad del aprendizaje con la propuesta de modelos, a menudo diferentes, presentados como construcciones formales, con objeto de hacer efectivamente eficaz dicho aprendizaje. La didáctica, con toda su historia, parece haberse quedado fuera del debate y de la búsqueda cultural, pero no es así, aunque lo parezca. A pesar de todo, la reflexión propia de la didáctica a partir de la realidad de la escuela sigue viva y ha abierto, finalmente, una profunda reflexión sobre la manera en la que debe procederse para mejorar las actividades de aprendizaje. La literatura internacional es muy vasta en esta materia, y representa un esfuerzo colectivo mucho más importante y más amplio que el relativo a la suma de las producciones de cada país.

En este momento se hace necesario un esfuerzo de comparación y de integración capaz de superar las fronteras de una cultura concreta para recurrir a una

© narcea, s. a. de ediciones

nueva *visión del currículo* que no esté restringida a ámbitos demasiado limitados, sino *proyectada hacia la centralidad del alumnado y de su aprendizaje.*

La reflexión sobre este punto está aumentando, y alrededor del aprendizaje se están ejercitando didácticas y escuelas psicológicas y filosóficas de las que se pueden inferir indicaciones que podrían traducirse en un entendimiento general que concrete la idea de aprendizaje en ciertas acciones de pensamiento que sean esenciales para todo el mundo.

Ésta podría ser una primera aproximación en torno a la cual construir unos itinerarios de estudio, que tengan como finalidad el aumento de la capacidad de comprensión de los comportamientos humanos y acrecentar la producción de metodologías adecuadas para desarrollar las capacidades específicas de aprendizaje o lo que actualmente denominamos competencias básicas. Evidentemente, en el diseño de la didáctica no hay ni un sólo punto dedicado a desarrollar la calidad de los aprendizajes, aunque hay algunos elementos de este desarrollo sobre los que se puede, aun así, estar de acuerdo. Dichos puntos irían más allá de las modas contingentes y serían capaces de representar una invariante del sistema formativo. Se debe así poder afirmar que, sin estos elementos, ningún sistema formativo puede declararse tal.

En la historia de nuestra escuela ha circulado mucho una expresión, que durante mucho tiempo ha sintetizado la intención del currículo, de alcanzar una alta finalidad que se adecue a las nuevas generaciones, el *«pensamiento crítico».* En torno a esta expresión cultural, desde los años setenta hasta nuestros días, se ha dado una sustancial convergencia, ya que podía traducir bien aquello que hoy queremos alcanzar a través del desarrollo del aprendizaje.

El «pensamiento crítico» es una expresión sintética que para ser desarrollada de un modo adecuado debe comprender una serie actual de operaciones intermedias y, por lo tanto, de acciones dirigidas al desarrollo de aspectos concretos, que finalmente conducen a la formación del pensamiento crítico. Hoy en día se podría incluso sustituir el concepto de pensamiento crítico por el de *«consciencia crítica»,* que quizás se acerca más a la sensibilidad y, sobre todo, a las exigencias de futuro que debe acentuar la formación bajo el aspecto de la responsabilidad personal y social del sujeto. Sobre este tema se podría abrir una doble reflexión, por un lado, hacia el aspecto racional y por otro, hacia el aspecto ético. Ambas orientaciones son importantes y además no contradictorias.

Estructura de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»

La didáctica se pregunta cómo se forma el pensamiento o la consciencia crítica. Podemos responder a esta cuestión con una posición articulada, que com-

© narcea, s. a. de ediciones

prenda diversas estrategias de acción y una compleja activación de *operaciones mentales* que deben ser desarrolladas. El modo en que se desarrollen depende precisamente del tiempo, del contenido y de las acciones que se inicien. Incluso la elección de las operaciones mentales, o competencias básicas que deben desarrollarse depende de una atenta consideración de todo lo que es necesario para acercarse a una consciencia crítica. Se pueden de este modo formular algunas hipótesis extraídas de la literatura que la escuela deberá verificar, pero de las que parece difícil que un sistema formativo pueda prescindir. Tratemos de identificar este núcleo central de operaciones mentales:

Experimentar, Observar, Comprender, Realizar hipótesis, Describir, Evaluar, Interpretar, Comparar, Reflexionar, Crear, Producir y Juzgar

Dicho núcleo central de operaciones —no necesariamente completo, pero esto es menos relevante para nuestra propuesta— parece ofrecer un cuadro suficientemente amplio y esencial de las cualidades que podrían constituir el esqueleto principal de la *consciencia crítica* como resultado del proyecto formativo.

Cada una de estas operaciones está ciertamente constituida por una serie de acciones intermedias que dependen del contenido o del objetivo que el aprendizaje pretende realizar. Del mismo modo, éstas se presentan como interdependientes y se estructuran de tal modo que están presentes en diferentes campos del saber y de las acciones relativas al aprendizaje.

Naturalmente, dichas operaciones mentales deberán encontrarse con los diferentes contenidos del saber y esto abre un campo de reflexión muy importante, tanto sobre la selección de contenidos como sobre su importancia en relación a los fines de la calidad y del desarrollo de cada una de las operaciones mentales.

Esta orientación puede ser vista también como un criterio para la reorganización del currículo. El sistema formativo se puede encontrar, así, frente a un nuevo campo de experimentación y de reflexión que requiere la implicación de todos los actores del aprendizaje, tanto del alumnado como del de los y las docentes.

Estructura de cada título de la Colección

Cada volumen de la presente colección trata una de las operaciones mentales antes citadas, y cada tema, a su vez, está subdividido en dos partes, a las que se añade una bibliografía.

© narcea, s. a. de ediciones

La primera parte está constituida por una referencia teórica al término y a su situación en el ámbito de la cultura contemporánea, no sólo *psicológica*, sino también *filosófica* y *literaria*. Hemos intentado que ninguna operación quede encerrada dentro de un sólo lenguaje de referencia.

La segunda parte constituye la expresión didáctica de la operación, es decir una aplicación práctica de la operación mental estudiada. Y se ofrece dentro de los dos niveles formativos: el de la educación primaria y el de la secundaria, con al menos tres ejemplos adecuados a cada nivel. Los ejemplos pueden ser extraídos de la experiencia docente del autor o autora, o bien construidos de un modo totalmente nuevo respecto a las disciplinas tratadas. Los ejemplos que se recogen aquí pueden también concernir a dos o tres materias de estudio, tal y como la escuela o centro las configura, o a tres temas diferentes dentro de una óptica interdisciplinar. Los ejemplos se han pensado situándose en el lugar del alumnado, y por tanto tratando de poner en evidencia las operaciones mentales necesarias.

Si consideramos la premisa cultural antes mencionada que justifica toda la colección, es preciso evidenciar que se ha escogido una aproximación al tema del aprendizaje que parta de las operaciones mentales. Con esta elección en absoluto se quiere relegar a un segundo plano el método, el contenido o el contexto, simplemente se pretende subrayar uno de los aspectos para remarcar que es bueno también contemplar el aprendizaje desde otro punto de vista.

La didáctica, tradicionalmente, ha asentado su trayectoria partiendo del contenido. Actualmente aún es así, y será difícil modificar sustancialmente dicha opción cultural, por una serie de consideraciones que no pretendo abordar ahora. Considero indispensable tratar de ver el problema del aprendizaje que se lleva a cabo en la mente de cada persona con la óptica de la mente misma, que debe centrarse en las operaciones fundamentales de las que dispone y que deben ser ejercidas, potenciadas y, en fin, objetivadas. Dicho de otro modo: contemplar la realidad partiendo de algunas operaciones de la mente para ver cómo éstas entran en el objeto y cómo puedan ser capaces de manifestar una connotación particular de éste.

Esta modalidad es también una forma de control y evaluación del desarrollo de las capacidades del sujeto. *Tener bien presentes todas las operaciones mentales que éste debe poner en juego cuando aprende, con el fin de desarrollar todas sus dimensiones,* es sinónimo también de tener siempre presente el diseño global ante el que es necesario responder. En la formación existen sin duda aspectos huidizos que no son completamente objetivables, pero esto no significa que no se deba considerar todo aquello que en cambio sí es cognoscible y objetivable.

La aproximación a través de los contenidos permite seleccionarlos y distinguirlos claramente entre sí. Las matemáticas son las matemáticas, la lengua es la lengua; cada objeto tiene su especificidad y una exposición propias. Pero la expe-

© narcea, s. a. de ediciones

riencia —aunque también el análisis cultural— dice que esto es verdad sólo parcialmente. Entre los contenidos existe una red de conexiones que es menos evidente en algunas áreas, y mucho más evidente en otras. En cada caso, la mente del sujeto necesita encontrar siempre conexiones y relaciones entre las partes para llegar, en la medida de lo posible, a aquello que define la unidad o la síntesis. En caso contrario, la mente estaría constantemente expuesta a la fragmentación de los conocimientos e incluso a la cohabitación con operaciones mentales que trabajan sin saber conscientemente si logran alcanzar o no una visión que sea unificadora para el sujeto.

El acercamiento a través de las operaciones mentales se halla en una posición análoga. Por una parte, se presenta por áreas: cada operación mental parece tener una connotación propia que la distingue de las demás; pero por otra parte tiene la misma exigencia de unificación. El principio de separación entre las partes no puede ser aplicado a la mente, como tampoco puede ser aplicado al contenido. La separación es un criterio de selección sólo en función de un objetivo o de un fin que alcanzar.

En la presentación de cada uno de los volúmenes o títulos que forman la Colección y que coinciden con cada una de las operaciones mentales, antes mencionadas, prevalece por lo tanto el criterio de la asunción de un punto de vista en particular, pero no de la separación de las partes y, sobre todo, de las operaciones mentales. Habrá elementos que aparezcan en varios títulos a la vez, porque muchos factores requieren la misma operación mental, aunque en contextos distintos. El contexto determina también el contenido. Se trata, por lo tanto, de prestar una particular atención a la relación entre el uso del término referido y aquella determinada operación mental, así como el contenido con el que y en el que ésta actúa. La misma operación, inserta en campos de contenido diferentes, produce efectos semánticos diversos. Éste es el desafío y es también el «juego», que a su vez está presente como operación mental en diversas áreas, incluyendo las matemáticas.

Esta colección se basa en la convicción de que para la didáctica y para la profesionalidad docente se hace ya indispensable trabajar poniendo mayor atención en las operaciones mentales; pero lo que sobre todo resulta indispensable para la escuela es comenzar a disponer de un «sistema de aprendizajes» como objeto específico de estudio y de reflexión.

Lucio Guasti
Director de la Colección
Facultad de Ciencias de la Formación
Universidad Católica de Piacenza

© narcea, s. a. de ediciones

PRIMERA PARTE

Modelos teóricos

PRIMER CAPÍTULO

La Comprensión como problema

Retorno a los orígenes

El término «*comprender*» deriva del latín *cŭm*, «con», y *prehĕndere*, «tomar». El significado etimológico es por tanto «tomar unido», «con-tener». ¿*Contener* qué? Las informaciones, por sí mismas, no bastan. Es más, más allá del umbral comunicativo se convierten en con-fusión, entropía y ruido, que son exactamente lo contrario del conocimiento. «¿Dónde se encuentra el conocimiento?», se preguntaba Thomas Eliot, «¿qué perdemos con la información?». De nuevo encontramos el prefijo «con» —«conocimiento» deriva del latín *cŭm* y *(g)nōscere*— para indicar el hecho de que sólo existe conocimiento si hay organización, puesta en relación con el contexto.

Éste es un punto importante: la comprensión y el conocimiento no son adquisiciones pasivas, sino que requieren un esfuerzo constructivo. No usamos el término «esfuerzo» por casualidad. Del término «entender», sinónimo de comprender, deriva «intención», que traduce el término griego *éntasis*, «trabajo», «esfuerzo». Con el tiempo el término *éntasis* será usado también en sentido figurado, con un deslizamiento del plano físico al mental, adquiriendo, por lo tanto, el significado de «esfuerzo por entender».

En conclusión, *comprender* es una operación mental en absoluto gratuita. Es fruto de una elaboración activa por parte del sujeto, tanto en la fase de recepción como en la de mantenimiento. Si se quiere «entender», es decir: «contener», ser «capaces»[1], no basta con adquirir conocimientos de una vez por todas, sino que si se quiere conservar estos conocimientos, es necesario repetirlos y aplicarlos.

Es la aplicación reiterada la que consiente una «comprensión verdadera» (Gardner, 1991), es decir, aquella interiorización del conocimiento que se vuelve

[1] En el original hay un juego de palabras entre el verbo entender («capire»), y el adjetivo capaces («capienti»), que provienen, en italiano, de la misma raíz, coincidencia que no se da en español [N. Trad].

© narcea, s. a. de ediciones

competencia. Aunque en tales casos parezca que se desvanece o que pierde viveza, esto sucede, solamente, porque ha sido incorporada plenamente por el sujeto, ha sido automatizada, se ha convertido en comprensión experta, en «saber». «¿Dónde se encuentra la sabiduría?», se preguntaba una vez más Eliot, «¿qué perdemos con el conocimiento?».

De hecho, mientras conocer es un aprendizaje intelectual, saber es, etimológicamente, algo que no sólo se engulle, sino que es «gustoso», «tiene sabor». El sabio o la sabia, quien sabe, no es solamente alguien que conoce, un erudito o erudita, sino alguien que sabe usar sus conocimientos en la interacción con los y las demás. Es alguien que piensa con el corazón.

Dos formas de pensamiento

En el binomio conocer-saber encontramos una pista muy prometedora para penetrar con mayor profundidad en el concepto de «comprender». Existen, según Edgar Morin (2001), dos tipos fundamentales de comprensión: la «comprensión intelectual», que se puede asociar a «conocimiento», y la «comprensión humana intersubjetiva», más próxima al concepto de «saber». Si la comprensión intelectual es más distante, objetiva y analítica, la humana debe fundarse, en cambio, en la experiencia directamente vivida y en el ensimismamiento. La primera, que toma los recursos propios del pensamiento racional, lógico-científico, es, para usar una expresión de Bruner, pensamiento «paradigmático»; la segunda, la comprensión humana, utiliza los medios característicos del pensamiento narrativo, que deben entenderse, no en un sentido literario, sino como instrumento fundamental para la construcción de la identidad personal y colectiva.

Esta relación entre dos formas fundamentalmente distintas de comprensión tiene raíces antiguas en nuestra historia cultural. Fue probablemente en el siglo IV antes de nuestra era, en las ciudades griegas de Asia Menor, en un periodo de radicales transformaciones sociales, económicas y culturales, cuando surgió por primera vez la contraposición entre un pensamiento rigurosamente racional y el pensamiento mítico, concebido siempre como más irracional y por lo tanto trasladado de la esfera del *nous* para ser colocado en el campo del *thumòs*, del sentimiento tumultuoso de la vida, del imaginario.

El saber y el absurdo

Se puede, y con razón, objetar que resulta simplista identificar *tot court* el saber con el pensamiento narrativo, fuertemente conectado a asociaciones analógi-

© narcea, s. a. de ediciones

cas, al imaginario, a lo maravilloso; expuesto a lo irracional y a las pulsiones inconscientes. De hecho, el saber contiene algo más, que podemos identificar en la consciencia implícita de que la dimensión arcana y arcaica de lo maravilloso está conectada con el pensamiento positivo, racional y en definitiva científico, con el que comparte una hermandad originaria e indisoluble.

Recordemos, por ejemplo, que la astronomía moderna nace con Johannes Kepler, quien compartía con el maestro Tycho Brahe la doble profesión de astrónomo y astrólogo, en la mágica Praga de Rodolfo II, donde coincidieron las figuras más bizarras de toda Europa, a mitad de camino entre la ciencia, la magia y la charlatanería.

Todo esto contrasta en buena medida con nuestra costumbre de considerar la ciencia como el dominio de la objetividad, del pensamiento libre de influencias y de condicionamientos culturales. Pero también la ciencia, como ha puesto en evidencia Thomas S. Kuhn (1969), debe ser reconsiderada desde una perspectiva histórica, que la contextualice también socialmente.

En la constelación que comprende, globalmente, leyes, teorías, aplicaciones e instrumentos, definida por Kuhn como «paradigma», adquieren importancia incluso factores de fondo, aparentemente ajenos al cuadro de la ciencia, tales como los campos intuitivos, las metáforas (baste pensar en la metáfora fundamental en el siglo XVI y XVII de la «máquina», del «Dios relojero», etcétera), las metafísicas, por no hablar de los conflictos y de las luchas que recorren las comunidades científicas.

Diversos epistemólogos y científicos han puesto en evidencia, justamente, que el fluir mismo del pensamiento humano, incluido el científico, tiene sus raíces, precisamente, en imágenes «absurdas», más propias del visionario y del soñador, que sólo en un momento ulterior se seleccionan, se depuran y, por así decirlo, se normalizan a través del filtro de la racionalidad (Toraldo di Francia, 1977, pp. 10-13).

Las dos culturas

En virtud de lo anterior, podemos decir que éstas son distinciones importantes, aunque existan conexiones profundas entre conocer y saber, comprensión intelectual y comprensión humana, pensamiento paradigmático y pensamiento narrativo, racionalidad y maravilloso. Aún así, el complejo poliedro del acto de comprender no estaría completo si no hiciéramos referencia a otra distinción fundamental, que contrapone las ciencias de la naturaleza al universo compuesto por las ciencias humanas o, como se definen también, ciencias sociales, ciencias de la cultura, del espíritu o similares.

Esta distinción se ha formado y consolidado sobre todo en el transcurso del siglo XIX. Si las ciencias naturales se podían reconducir a un saber nomológico,

© narcea, s. a. de ediciones

esto es, justificado por el descubrimiento de las leyes naturales, las ciencias humanas se configuraban, en cambio, como un saber idiográfico, capaz de salvaguardar la peculiaridad individual de los acontecimientos examinados.

La historiografía, como es obvio, se incluía en este último ámbito. Los hechos históricos, se decía, se pueden «comprender» como una actuación humana, de la que encontramos en nosotros mismos los criterios de interpretación. Comprender la actuación de los demás —y por lo tanto las actuaciones del pasado— exige aun así, la hipótesis de que se da con una cierta regularidad. El sociólogo Max Weber, que fue uno de los máximos exponentes del denominado «historicismo alemán contemporáneo», introdujo a este respecto el requisito de la *racionalidad de la comprensión*: un comportamiento es comprensible —sostenía Weber— en tanto en cuanto es racional. El tipo y el grado de racionalidad nos suministran el código de la actuación social. Weber hacía el elenco, por tanto, de cuatro tipos de comprensión, ordenados según una escala de racionalidad decreciente:

1. Actuación racional respecto al objetivo
2. Actuación racional respecto a un valor
3. Actuación afectiva
4. Actuación tradicional

Las acciones incomprensibles en base a un cierto nivel hallarán su lugar en los niveles inferiores (por ejemplo, una actuación irracional respecto a un objetivo puede resultar comprensible sobre la base de un valor al que se adhiere).

El modelo implícito del planteamiento weberiano era, naturalmente, la racionalidad de la empresa capitalista, la racionalidad del empresario que actúa para obtener el máximo beneficio. Se entenderá en seguida que la suma de diferentes comportamientos racionales respecto a un objetivo individual no resulta necesariamente racional a su vez respecto a un objetivo colectivo, sea explícito o implícito. La Gran Depresión, las guerras mundiales y el *Crack del 29* demolerán —si bien no definitivamente, tal y como sabemos—, la fe en el mercado como organizador y equilibrador del desarrollo (premisa del esquema weberiano).

Explicar y comprender

Esta polaridad entre explicar —*erklären*—, que caracterizaría a las ciencias naturales nomotéticas, y comprender —*verstehen*—, característico, en cambio, de las ciencias humanas idiográficas, ha comportado, en realidad y para estas últimas, lo que podríamos definir como un sentido de inferioridad.

© narcea, s. a. de ediciones

Recordemos que Popper no le reconocía un estatuto científico a la psicología, en particular al psicoanálisis. Será tal vez por este sentido de inferioridad por el que todas las ciencias humanas, en una determinada fase de su desarrollo, han sido atraídas irresistiblemente por el método experimental, con todo el conjunto de elementos que lo caracterizan: la explicación y sobre todo, la medición rigurosa de las relaciones causa-efecto, la observación realizada en el laboratorio, la comparación entre grupo experimental y grupo de control, la verificación a cierta distancia de tiempo de los efectos observados y la comparación entre variables independientes (estímulos) —manipuladas por el experimentador— y variables dependientes; es decir, los comportamientos de respuesta por parte de los sujetos sometidos a experimentación.

Con el tiempo, la polarización entre explicar y comprender, por un lado, y ciencias de la naturaleza y ciencias humanas por el otro, se ha ido atenuando progresivamente hasta casi desaparecer del todo. Un terreno de unificación —aunque ciertamente no es el único— de estas dos tradiciones de pensamiento lo ha ofrecido, sin duda, el plano utilitarista, es decir, la posibilidad de un uso práctico de la investigación.

Investigación y su utilidad práctica

Estaríamos casi tentados a remontarnos a la Revolución Industrial para explicar esta asociación entre investigación y utilidad, el servicio de la tecnología para la industria, y de la ciencia para la tecnología. No se debe olvidar, sin embargo, que esta conexión entre especulación y aplicación tiene, en realidad, unas raíces muy remotas. Tomemos una vez más el ejemplo de la reflexión histórica.

El pasado se ha leído siempre de dos maneras: por un lado, como depósito de experiencias, de casos emblemáticos, de modelos a imitar (*historia magistra vitae);* por el otro, como raíz que alimenta el presente, que condiciona el futuro y que debe explicarse.

La primera perspectiva está presente desde la aldea neolítica, cuando cada grupo familiar hallaba cohesión y estabilidad en el propio hogar, en la propia divinidad, en la propia tumba familiar y —éste es el meollo— en preceptos, máximas, sucesos familiares y modelos heroicos transmitidos de generación en generación. En este sentido, la historia ha seguido siendo un testimonio (del griego *ístōr* «el que ha visto», el «testimonio») de la gesta de revivir algo en «renacimientos» y «resurgimientos» sucesivos. La conciencia de la inadecuación respecto a los modelos ha suscitado siempre una *deprecatio temporum*, una nostalgia de pasadas edades de oro.

En la segunda perspectiva, la historia se presenta, en cambio, como una indagación sobre el pasado (de *historíe*, «investigación», «indagación»). En este sen-

© narcea, s. a. de ediciones

tido, el pasado mismo se configura no ya como depositario de experiencias ejemplares, sino como un objeto problemático que hay que explicar. La misma noción de memoria conserva esta ambivalencia: ésta no es la historia en sí, sino uno de sus objetos y, a la vez, un nivel elemental de elaboración histórica (Le Goff, 1979).

Esta ambivalencia entre indagación desinteresada e investigación dirigida no es característica sólo de la reflexión histórica, sino que vale para la comprensión en general, que puede estar gobernada por motivaciones diferentes: se lee por puro placer, para reconstruir el contenido informativo o formal, para seleccionar informaciones útiles para alcanzar una meta, etc. A una lectura de uso privado se le une una lectura de tipo público, profesional o escolar.

En la escuela se practica, como mucho, una lectura que podemos definir como «hermenéutica», es decir, relativa a una interpretación metodológicamente controlada del texto. A ésta se le une, en la esfera de lo privado, pero con un relieve cada vez mayor también en la escuela, una lectura de tipo pragmático, es decir, dirigida al logro de un objetivo (resolver un problema, aplicar las instrucciones, interpretar un texto, etcétera).

La pre-comprensión o la mediación cultural

La operación mental de interpretar es particularmente útil para nuestros fines, pero como se desarrollará en otro título específico de esta Colección, nosotros aquí sólo nos referiremos a ella de pasada.

También en este caso la etimología nos suministra información interesante. La palabra «intérprete» deriva de *ĭnter*, «fra», y *prĕtium,* «precio», con el significado originario de «mediador», «agente», es decir, quien establece y concuerda el precio. Al fenómeno interpretativo, Hans-Georg Gadamer (1974), a partir de los años cincuenta del pasado siglo, pero en continuidad con una tradición de pensamiento que se remonta, al menos, al historicismo de Dilthey, trata de darle un fundamento filosófico. Desde esta perspectiva, la interpretación del dato histórico no es una operación cognitiva neutral, sino culturalmente determinada, no sólo a la hora de atribuir significados, sino en la constitución misma del objeto que se está indagando. En otras palabras, el objeto a explicar está siempre *pre-comprendido*: descubrimos aquello que al menos en parte esperamos encontrar, o bien, a la inversa, no descubrimos lo que es completamente ajeno a nuestras expectativas.

El prejuicio no es sólo un límite de la consciencia, sino que es, también y fundamentalmente, lo que la hace posible. Como intérprete, el historiador o la historiadora se presenta, por lo tanto, como mediación de un sentido del que es portador o portadora inconsciente, al menos en parte, y que no puede más que proyectar sobre el objeto de la indagación. Por lo demás, esta relatividad del

© narcea, s. a. de ediciones

punto de vista no se puede limitar sólo al campo historiográfico. Según la conocida hipótesis del antropólogo y lingüista Sapir y de su alumno Whorf, el conocimiento y la representación de lo real —en una palabra, la cultura de una comunidad— se organizan a través de la lengua. Según los dos estudiosos americanos, las diferencias lingüísticas determinarían, de hecho, diferentes estructuraciones intelectuales y afectivas. Así, el riquísimo vocabulario de los esquimales en relación al campo semántico de la nieve o el de los gauchos argentinos en relación al mundo de los caballos, condicionaría y sería al mismo tiempo el reflejo de una interacción específica con el mundo. Incluso las nociones que a nosotros nos parecen más básicas, como las categorías kantianas de tiempo, espacio y materia, derivarían de los diferentes modos en los que la lengua, por ejemplo la de los indios *hopi*, analiza el universo. Whorf ha llevado la hipótesis hasta sus últimas consecuencias, conjeturando el caso de un pueblo privado de la categoría gramatical de tiempo, que viviría en un eterno presente.

Es una conjetura extrema, pero sugiere conclusiones en las que convergen ya muchos y muchas especialistas de la cultura y de la lengua; dicho de otro modo, «el lenguaje precede al hombre, y es más, lo constituye como tal; el hombre no «habla» el lenguaje, sino que el lenguaje «habla» a través del hombre» (Eco, 1980, p. 22). De manera análoga, Michel Foucault ha puesto en evidencia de un modo brillante los mecanismos que controlan desde el interior la producción de discurso, atemperándose a las reglas de una suerte de «policía» discursiva. La misma figura del autor, del que no se puede negar su existencia ni su capacidad inventiva, resulta en cierto modo prevista y reglamentada: «Yo creo —afirma Foucault— que, al menos a partir de una cierta época, el individuo que se pone a escribir un texto en el horizonte del cual se cruza una posible obra, retoma sobre sí mismo la función del autor […] de qué modo él la recibe de su época o de qué modo, a su vez, la modifica» (Foucault, 1972, pp. 23-24).

La teoría del filtro

Un discurso fundado en la comprensión no puede por tanto, más que partir de sus condiciones de posibilidad, lo que equivale a una consciencia de sus límites y condicionamientos. Éstos, como hemos visto, son de distinto tipo: hay condicionamientos pragmáticos, utilitaristas, que convierten la selección en tendenciosamente selectiva. Con una fórmula, podríamos decir que *com-prendo* tan sólo lo que me es útil. Pero incluso el acercamiento que hemos definido como hermenéutico no está en absoluto exento de límites y condicionamientos.

Es interesante en este sentido recordar un simple experimento llevado a cabo por Bartlett con sus estudiantes de Cambridge, a algunos de los cuales pre-

© narcea, s. a. de ediciones

sentó una fábula índia, invitándoles a recordarla y a repetírsela a sus compañeros. En pocos pasajes, de un estudiante al otro todos los elementos ajenos a la cultura inglesa fueron abandonados, normalizando así el texto tomando como base los esquemas culturales conocidos. Se pudo así demostrar la función de filtro que se ejercita con los esquemas de los que dispone el sujeto que se apresta a comprender un texto cualquiera.

La imagen del filtro no es una simple metáfora, sino un concepto que se impuso a finales de los años cincuenta en las investigaciones sobre el funcionamiento de la atención (Broadbent). Puesto que nuestra memoria de trabajo tiene una capacidad muy limitada, la mayor parte de los estímulos a los que estamos expuestos serían justamente filtrados, para dejar pasar sólo aquellos «pocos» que merecen ulteriores elaboraciones. Investigaciones posteriores han podido demostrar que también los estímulos aparentemente excluidos logran de hecho superar el filtro, condicionando el proceso sucesivo de elaboración.

Queda por explicar aún el hecho real de que personas diferentes, expuestas a los mismos estímulos, los seleccionen de un modo diferente. Se puede confirmar este hecho con un simple experimento. El ejemplo que proponemos es sólo una primera aproximación, pero el resultado ha sido sustancialmente confirmado en diferentes clases de alumnos.

Se subdivide la clase en tres grupos al azar. Al primer grupo se le dice por anticipado que se propondrá una imagen (la que sigue) durante como máximo un minuto. El alumnado debe decir si representa algo o no. Si creen que representa algo, deben indicar, en una hoja en blanco que previamente se les entrega, dónde está colocada la imagen en concreto. Se registran sus reacciones.

© narcea, s. a. de ediciones

Al alumnado del segundo grupo, que naturalmente no habrá escuchado las indicaciones dadas al grupo precedente, se les dice, por anticipado, que se les enseñará una imagen un poco confusa que retrata a un perro dálmata. Una vez hayan localizado al perro deben levantar la mano e indicar la posición de la imagen en la hoja de la que disponen. Se enseña, por tanto, la imagen y se registra el tiempo empleado para el reconocimiento. Con un tercer grupo, en cambio, se procederá como con el segundo, pero con una variación: la imagen que hay que localizar es el rostro de una anciana, indicando la posición en la imagen. Los resultados son interesantes: quien esperaba ver un perro (segundo grupo) ha confirmado sus expectativas en un tiempo cortísimo, mientras que quienes no tenían expectativas concretas (primer grupo) o tenían expectativas distintas (tercer grupo) han empleado más tiempo, con el resultado, además, de manipular los datos para encontrar una confirmación. De hecho, el alumnado del tercer grupo, incluso siguiendo las indicaciones de buscar el perro y ya no la anciana, siguen viendo rostros y no ven el perro.

Las expectativas equivocadas, incluso cuando se es consciente de que están equivocadas, influyen y trastornan la elaboración de la información. Los modelos que el sujeto posee, en este caso estimulados anticipadamente por quien experimenta, y por tanto provisionales y sin duda no consolidados, constituyen de todos modos filtros espontáneos que determinan expectativas y seleccionan los datos: son, podríamos decir, *mediadores* en la construcción de la realidad.

Utilidad y límites de los esquemas

El experimento de Bartlett que hemos recordado arriba resulta bastante indicativo de la función de filtro operada por los esquemas, con las ventajas y las desventajas que éstos inevitablemente comportan.

Los esquemas son, en la práctica, estructuras dinámicas de codificación. La activación de un esquema permite, de hecho, reconocer —en las situaciones más familiares de un modo automático, es decir, sin necesidad alguna de algo que atraiga nuestra atención— la información que nos llega, y nos pone a disposición incluso la respuesta adecuada. Si por ejemplo, el piloto de la gasolina nos señala que el carburante está a punto de acabarse y vemos la señal de una estación de servicio, esto nos recuerda automáticamente la estructura organizada y relacionada de conocimientos (o imágenes): diferentes surtidores de gasolina, marquesinas, zona de aparcamiento, empleados, guantes de plástico, cajas donde pagar, etcétera. Junto a la imagen «estación de servicio» se recuperarán también los esquemas de acción (o guión), relativos a qué hacer y cómo comportarse en una situación dada: se escoge si pones la gasolina tú mismo o prefieres que te la ponga el empleado, te colocas frente al distribuidor adecuado, se separa la pistola, se controla el nivel de carbu-

© narcea, s. a. de ediciones

rante, etcétera. Si el guión es definido, detallado y resulta familiar a la persona, se activan inmediatamente las acciones que se han previsto.

También los guiones, igual que las imágenes, son estructuras organizadas, pero indican secuencias estereotipadas de acciones que se activan por un tipo de memoria que se define como «episódica». Puede suceder que la información que llega active imágenes que sean alternativas entre ellas con sus respectivos guiones. Por ejemplo, si la información que nos llega es la palabra «marcha», se recuerdan, automáticamente, diferentes imágenes: la marcha que hay que embragar durante la conducción, el encuentro de unas cuantas personas para protestar por algo, el desfile militar y algunas otras. Naturalmente, habrá casos ambiguos, que activan simultáneamente esquemas diferentes (por ejemplo: «escribe» puede equivaler a «anotación en la libreta», «registro de los deberes» o «tomar un apunte», si el contexto no es suficientemente claro), y situaciones lineales que privilegiarán un sólo esquema considerado como pertinente, inhibiendo en cambio aquellos no pertinentes. Por ejemplo, en el contexto de la frase: «en la autoescuela te enseñarán a cambiar de marcha», no se activará, sin duda, la imagen equivalente a «reunión de personas».

Función económica, por tanto, pero también condicionamiento y límite: como en el ejemplo de la fábula india, el riesgo está en pasar por alto todo aquello que no se presta a una codificación a través de los esquemas que conocemos, con la posible consecuencia de malentendidos que pueden ser incluso graves. Los esquemas son, de hecho, una suerte de prejuicio que filtra y excluye las informaciones que nos llegan, con el riesgo de reencontrar —en un texto, en una persona o en una situación— sólo aquello que resulta congruente con las propias expectativas.

Atención, autoimagen y teorías implícitas o ingenuas

Por lo tanto, para interpretar aquello que vemos, leemos o escuchamos, y más aún, para movernos por el mundo, debemos tener mapas que nos orienten. En la práctica, nos movemos dentro de nuestras representaciones, que Watzlawick (1976) define como *mapas cognitivos*, es decir: modelos de conocimiento sobre los que fundamos nuestra relación con el mundo. Tenemos mapas sobre todo, desde los más generales que derivan de nuestro ser occidentales u orientales, hombres o mujeres, blancos o negros, hasta los más específicos, como ir de noche por la ciudad o jugar a fútbol. La comunicación consiste en superponer una parte de nuestro mapa cognitivo al de nuestro interlocutor.

En el ámbito educativo, el aprendizaje consistiría en una evolución de los mapas cognitivos del alumnado y en su aplicación práctica. Las dificultades o distorsiones de la comunicación dependen de la utilización de mapas demasiado distintos o incompatibles.

© narcea, s. a. de ediciones

Nuestros mapas cognitivos, que sirven para darle un sentido a las cosas, para interpretar y verificar lo que acontece o lo que puede acontecer, se agrupan en verdaderas teorías. Mientras las teorías de los expertos se elaboran sobre la base de rigurosas investigaciones y se estructuran en conjuntos de conocimientos y de procedimientos explícitos, fácilmente reproducibles, nuestras teorías sobre el mundo son, como mínimo, implícitas y están basadas en el sentido común y en las creencias personales. Como son en gran parte inconscientes, aunque no por eso inoperantes, son difícilmente controlables y modificables.

Nuestras teorías implícitas entran fuertemente en juego a la hora de tener que interpretar y comprender textos y situaciones. Su función es económica: tienden a seleccionar los datos y las informaciones que mejor responden a la necesidad de equilibrio y protección de uno mismo que cada individuo tiene. En la atribución de un sentido, es normal que sean automáticamente inhibidos los encuadres que no son compatibles con la imagen que uno tiene de sí mismo y, entre las alternativas compatibles, es también normal que se escoja la que más nos satisfaga.

Tal y como sabemos, la comprensión requiere un cierto nivel de atención, que depende, a su vez, del interés y de la motivación. Cuando está implicada la autoimagen, y sobre todo si está amenazada, ponemos en marcha la máxima capacidad de atención. Esto es cierto para el adulto, que tiene una autoimagen más articulada y estructurada, sin embargo el adolescente y aún más el niño saben usar los mecanismo de la atención, pero no saben regularlos en función de la autoimagen, todavía en vías de formación. Cuando el control interno de la atención es débil, vence el control externo. Esto explica por qué el adulto logra regular mejor la inversión de atención en función de la comprensión, mientras que los niños están más expuesto a la distracción.

La «Escuela de la sospecha» y la intuición del significado

El hecho de suponer en el acto de comprensión una intención oculta —la protección de la autoimagen— que escapa a la consciencia del intérprete mismo, nos acerca sin duda a la que Friedrich Nietzsche llamaba como «la escuela de la sospecha», es decir, la aproximación psicoanalítica a los datos culturales.

«Sospecha» porque la lectura más inmediata, de la superficie, no convence por completo, sino que remite a una segunda lectura, más profunda, que apunta a las razones ocultas. Esta práctica de la doble lectura, sin embargo, no nace con Freud, sino que tiene antecedentes muy antiguos que están en el origen de la hermenéutica, o mejor dicho, de aquella corriente de pensamiento que podemos definir como «teoría de los niveles interpretativos» que caracterizó a la filología de Pérgamo (estoica). Según esta aproximación, en el primer nivel hay una interpretación literal

© narcea, s. a. de ediciones

(aplicada después de manera mayoritaria en las Sagradas Escrituras), que, sin embargo, por sí sola resulta insatisfactoria en tanto en cuanto requiere una ulterior explicación. Entra así en juego el segundo nivel, que consiste en una interpretación moral del texto, remitiendo por tanto a una simbología, y en sustancia a un lenguaje diferente. Incluso en este nivel, aún así, no todo halla una completa clarificación, sino que queda siempre un núcleo no interpretable racionalmente, si bien accesible sólo por *anagōgé*, es decir, por «elevación» mística, único proceso que consiente la recogida en el texto de la verdadera palabra de Dios.

Aún así, tal y como ha puesto con gran eficacia en evidencia Karl Jaspers en 1919, hay una diferencia fundamental entre la intuición mística y el acto mental que favorece y consiente la comprensión incluso allí donde el simple procedimiento racional fracasaría. El planteamiento intuitivo, de hecho, «no es una contemplación rápida y distraída, sino una profundización en sí mismo», a través de la cual nos adueñamos de algo nuevo: se logra captar el objeto (un contenido, un sentido, la solución de un problema) porque en el acto intuitivo hay «una consciencia de la contigüidad, de la afinidad, del parentesco con el objeto, allí donde el planteamiento racional crea una distancia absoluta, el planteamiento místico la ha abolido igualmente por entero, eliminando la escisión entre sujeto y objeto» (Jaspers, 1919, p. 81).

Cómo se produce la comprensión intuitiva

Dada la importancia que reviste la intuición en los procesos de comprensión, conviene profundizar un poco en esta cuestión. Para la psicología analítica, la intuición es una de las cuatro funciones de la *psique*, junto con el pensamiento, la sensación y el sentimiento. Resulta interesante la distinción propuesta por Jung entre intuición subjetiva y objetiva: la primera se caracteriza por la percepción de los hechos psíquicos inconscientes de naturaleza justamente subjetiva, mientras la segunda se basa en las percepciones, pensamientos o sentimientos que operan a nivel subliminal. Podríamos asociar, aproximadamente, la intuición subjetiva con el pensamiento narrativo (o comprensión humana intersubjetiva) y la intuición objetiva al pensamiento paradigmático (o comprensión intelectual), según la fundamental distinción a la que hemos hecho referencia al principio. En la comprensión narrativa, de hecho, es a veces fundamental anclar, aunque sea inconscientemente, el dato textual a vivencias personales.

La experiencia infantil, en particular, suministra un alimento esencial a la intuición. Recordemos que para Piaget la intuición es un aspecto típico del pensamiento del niño entre los cuatro y los seis años, como sucedáneo de un pensamiento conceptual aún inmaduro, mientras que para Jung, de igual modo, la intuición, como la sensación, es característica de la psicología infantil y primitiva. Aun siendo

© narcea, s. a. de ediciones

una forma irracional, constituye todavía «la matriz en la que comienza el desarrollo del pensar y del sentir como funciones racionales» (Jung, 1921).

Sabemos, sin embargo (véase el apartado que hemos titulado «El saber y el absurdo»), que también la historia de la ciencia nos suministra abundantes ejemplos de cómo importantes descubrimientos se deben atribuir a imprevistas «revelaciones» figuradas por el inconsciente, como le sucedió por ejemplo a Descartes, que tuvo la imprevista iluminación del «orden de todas las ciencias», o bien para el matemático y epistemólogo francés Poincaré, o para el químico Kekulé.

La psicología de la Gestalt define el acto intuitivo con el término inglés *insight*, que, literalmente, en consonancia con Jaspers, significa «ver en el interior», y que comporta una imprevista reestructuración de campo que admite la intuición de un significado no completamente reconstruible por vía analítica. Esto nos permite interpretar la comprensión global, por ejemplo de un texto, como un problema por resolver, como un acto que podríamos definir de «creatividad regular».

Otro volumen de esta Colección, *Crear,* se ocupará específicamente del acto creativo. Nos interesa aquí hacer referencia a ello, simplemente, por las fuertes conexiones que presenta con la comprensión intuitiva.

Algunos estudiosos localizan en los procesos mentales preconscientes las «botas de las siete leguas»[2] de las funciones creativas intuitivas. Este automatismo creativo reviste una función económica concreta, que es permitir la recepción y la utilización directa de la información sin necesitar al intermediario más lento de los procesos conscientes. Podríamos decir que los automatismos preconscientes, al seleccionar y conectar autónomamente las informaciones, aligeran la conciencia de bombardeos de otros estímulos. Kubie (1958) se refiere a un experimento significativo de hipermnesia bajo hipnosis. Un sujeto pasa algunos minutos en una habitación que no conoce; bajo petición, rellena después una lista de veinte a treinta objetos que ha visto. Bajo los efectos de la hipnosis, continuará con la lista hasta nombrar aún doscientos más. Se entiende así perfectamente el gran potencial de elaboración connatural a los procesos preconscientes, los cuales, debe subrayarse, presiden, como quiera que sea, nuestros flujos asociativos, así como nuestro humor y nuestras reacciones automáticas.

Cuanto he dicho nos conduce hacia un modelo colaborativo entre los dos hemisferios cerebrales: las capacidades de elaborar imágenes y los resultados de las intuiciones del hemisferio derecho se ponen a disposición de las capacidades de elaboración del hemisferio izquierdo. Mozart, en una carta suya, confirma esta

[2] Aquí el autor hace referencia al cuento de *Pulgarcito*, de Perrault, en el que el protagonista se calza dichas botas mágicas, que le otorgan la capacidad a quien las lleva de dar pasos de veinte leguas [N. de Trad.].

© narcea, s. a. de ediciones

hipótesis: él concebía su música no en una secuencia temporal, sino «como si fuera una bella estatua o una pintura, «toda a la vez» (*gleich alles zusammen*)». Su transcripción llegaba después, y era una formalidad rápidamente resuelta. Incluso la percepción, en ciertas condiciones, puede ser una acto creativo.

Aunque con una cierta dosis de aproximación, podemos decir que la intuición creativa se produce siguiendo un proceso que parece articularse en cuatro fases. Durante la fase de la preparación, se identifica el problema, y ya allí empiezan los riesgos, la crisis de las certezas adquiridas y una sensación de precariedad. «El hombre que tiene una idea nueva» llegó a sostener Mark Twain «es un loco hasta que su idea no tiene éxito». El intento de descifrado a través de una exploración de las posibilidades de solución abre, normalmente, si el problema en cuestión es complejo, una fase de incubación, durante la cual la elaboración se da a nivel inconsciente o preconsciente. Después, libre de los vínculos de la lógica y del pensamiento consciente sobre los contenidos, la mente construye analogías, busca asociaciones inéditas, rastrea los depósitos de la memoria, acumula ideas, hasta producir, a nivel consciente, una iluminación que genera una solución.

Le sigue una cuarta fase en la que hay una verificación o valoración racional del valor del destello de la inspiración: si la solución convence, hay una (al menos parcial) reestructuración del propio patrimonio «teórico» y experiencial. Si después el acto creativo no se reduce a la simple recepción, sino que comporta también la producción, como en el caso de la escritura, de la composición musical o de las artes figurativas, entonces a las cuatro fases enumeradas se le añade una quinta: se pasa a la ejecución material del acto creativo, a la implementación.

La fruición libre del texto y el modelo Pennac

La teoría del residuo incomprensible, antes mencionada, abre el camino a otro acercamiento contemporáneo particularmente significativo: el deconstruccionista, que no por casualidad tiene a un psicoanalista *sui generis* como Lacan como uno de sus principales inspiradores. Si al final de todo no hay una verdad última sobre el texto, si todo significado se puede reconducir a «un juego lingüístico» (Wittgenstein, 1967), queda abierto el camino para cualquier interpretación posible.

Llevando hasta sus últimas consecuencias el subjetivismo deconstruccionista, podríamos decir que quedaría muy poco espacio para la meditación del enseñante o de la enseñante dirigida a la comprensión. Claro, se puede de todos modos salvaguardar un dogma con el que estoy de acuerdo: la absoluta necesidad de leer, corroborada por alguien que está siempre leyendo, por quien no lee pero ha leído mucho en el pasado, por quien leería pero no tiene tiempo y, naturalmente, por los docentes.

© narcea, s. a. de ediciones

Sin embargo, como sostiene Pennac (1995):

> «El verbo leer no soporta el imperativo, aversión que comparte con algunos otros verbos: el verbo «amar» […], el verbo «soñar» […] Naturalmente, siempre se puede intentar. Venga, ánimo: «¡ámame!», «¡sueña!», «¡lee!», «¡lee! Pero, venga, lee, demonios, te ordeno que leas!», «Vete a tu cuarto y lee!». ¿Resultado? Nada. Se ha quedado dormido sobre el libro. De repente, la ventana se le ha aparecido abierta sobre algo deseable, y de allí se ha ido volando, para huir del libro».

Es verdad que vivimos en una sociedad bajo el riesgo del analfabetismo, fenómeno del que no se libran ni siquiera los licenciados (Estudio sobre hábitos de lectura en España, CDL, Ministerio de Cultura del Gobierno de España, 2008), en el que se lee poquísimo, maestros y profesores incluidos. Por lo tanto marcarse el objetivo de una competencia crítica en la lectura de textos literarios sería como empezar la casa por el tejado.

El primer objetivo es, sin demora, la lectura por puro placer, no impositiva: el lector habitual encuentra algunas estructuras de referencia —esperamos— por sí mismo. ¿Pero cómo estimular el acceso a la lectura? Valga decir —una consideración obvia—, que no se logrará comunicar un interés si no se posee. Un maestro o profesor que no ame leer no logrará nunca transmitir el amor por la lectura. Y el amor por la lectura está ligado, indisolublemente, a la capacidad de penetrar en los secretos del texto, a través de una lectura experta, competente, crítica.

Interpretación y mediación

La tendencia que podríamos definir como analógica-deconstruccionista no nos tranquiliza del todo, en efecto: si no es precisamente en la *home schooling* o en el házlo tú mismo cultural, seguimos estando en la escuela-biblioteca, en la escuela como lugar ocasional de encuentro entre lectores perdidos en sus respectivos mundos, que pueden balbucear juicios sumarios («me gusta», «es bonito», «está bien escrito»), pero no convincentes, porque están privados, por definición, de argumentos que todos podamos compartir.

La única alternativa satisfactoria, hacia la que tender, sigue siendo la de un docente-lector competente y crítico, y por tanto amante de la lectura, que encontrará seguramente el tiempo y el modo para transmitir los secretos de su arte.

Es una orientación que no es nueva, pero que nos remite también a los orígenes de la hermenéutica, y más concretamente, a la filología alejandrina (aristotélica). En la interpretación del texto se emplea un método que definiremos, en sen-

© narcea, s. a. de ediciones

tido amplio, como comparativo, que dará lugar a tres perspectivas científicas distintas: la gramatical, basada en los contenidos semánticos y sintácticos; la semiológica, concentrada en los aspectos pragmáticos y comunicativos, y la histórica, orientada hacia el contexto.

En la enseñanza escolar, actualmente, todas ellas están presentes, aunque con diferente fortuna según los tiempos y los lugares. En general, se puede decir que las perspectivas con más práctica en nuestras escuelas e institutos son la primera (gramatical, pero sólo la relativa a la microtextualidad) y la tercera (histórico-literaria). Hay, seguramente, una menor familiaridad con la segunda perspectiva (pragmático-comunicativa). Para los fines de una propuesta operativa dirigida a incrementar y facilitar la comprensión textual, las dimensiones más olvidadas son sin embargo las más prometedoras y por lo tanto sobre ellas concentraremos nuestra atención en mayor medida.

© narcea, s. a. de ediciones

SEGUNDO CAPÍTULO

Cómo funciona la Comprensión

Comprender datos e interpretar mensajes

La comprensión no siempre presupone una acto intencionado o inteligente de comunicación. Podemos, por ejemplo, comprender, al menos en parte, qué le está sucediendo a nuestro planeta y a su clima, y por lo tanto prever qué nos deparará el futuro, pero es difícil sostener, a menos que sea metafóricamente, que la Tierra nos está mandando mensajes. Deben ser datos registrados e interpretados tras los cuales no hay —creemos— ninguna intencionalidad. Cuando en cambio la fuente es el ser humano, la cuestión se presenta en otros términos. Como reza el primero de los cinco principios de la pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971, pp. 40-60), «no se puede no comunicar». Incluso el silencio, la postura o la inmovilidad son elocuentes por sí mismos, porque desvelan el modo en el que el emisor considera su relación con el receptor.

En la interacción comunicativa humana, el dato informativo no se agota en sí mismo, sino que es un medio para alcanzar un fin. Hasta el mensaje más lúdico, como puede ser por ejemplo la fábula, responde a finalidades prácticas: más allá, naturalmente, de la función obvia de entretener, según muchos estudiosos la fábula habría llevado a cabo la tarea, fundamental en una cultura oral, de transmitir ciertos valores útiles para la comunidad, personificados en las cualidades y las capacidades del héroe.

Las funciones comunicativas

La operación de comprender se debe desplegar, por lo tanto, en dos niveles fundamentales: *qué se comunica* (el contenido del mensaje) y *por qué se comunica* (la función). Consideremos, primeramente, este segundo aspecto[1].

[1] Se han elaborado diferentes modelos de las funciones comunicativas. Recordamos solamente dos de ellos que son fundamentales, que, aunque con una terminología distinta, se corresponden en gran parte: el de Jakobson (1966) y el de Halliday (1983).

© narcea, s. a. de ediciones

En primer lugar, cabe decir que la comunicación es un fenómeno complejo, que nace de la activación simultánea de diferentes factores (figura 2.1).

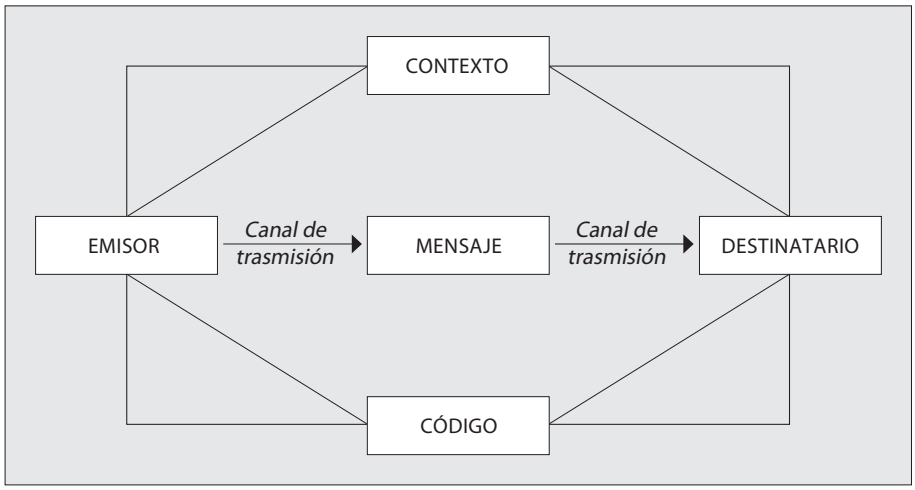


Fig. 2.1. La comunicación.

A cada factor le corresponde una o más funciones, que deben adecuarse a la finalidad del acto comunicativo específico. Una comunicación primordialmente centrada en el emisor responde a una función emotiva o expresiva. Cuando se pretende modificar la voluntad del destinatario para obtener un resultado, la función que predomina es la conativa. Cuando el núcleo de la comunicación es el contenido del mensaje, la función predominante es la informativa o referencial, mientras que definiremos como poética o estética la función centrada en el contenido formal del mensaje. A veces pasa que el objetivo predominante consiste en la apertura de un canal de comunicación y en mantenerlo abierto y activo, casi prescindiendo del tipo de mensaje que se transmite. En estos casos, la función que predomina es de contacto. Cuando la comunicación se basa en el contexto, la función que se establece es metalingüística, importante no sólo para corregir posibles errores o hacer desaparecer ciertas dificultades en la comunicación, sino también para mantener, afinar y transmitir el código mismo.

Nos damos cuenta de esto cada vez que la comunicación no funciona, aunque no siempre resulta fácil entender el origen del problema. Esto depende del hecho de que en el acto comunicativo lo que se explicita es sólo una parte, a menudo muy pequeña, de lo que se comunica: el grueso de la información transmitida permanece implícito, simplemente presupuesto. Algunas de estas presuposiciones —por ejemplo, qué es oportuno o lícito decir o hacer en una situación dada, el rol

© narcea, s. a. de ediciones

social de los dos interlocutores, los conocimientos previos que actúan como trasfondo— resultan simples o incluso obvias, otras en cambio pueden ser difíciles, complejas fuentes de equívoco. Cuando nos preguntamos sobre las condiciones de posibilidad y sobre las razones del poco éxito de una praxis comunicativa, tratamos de responder a una función importante y compleja, relativa al contexto que actúa de trasfondo de la comunicación misma, que definiremos como metacomunicativa.

Información y redundancia

Si bien resulta claramente fundamental comprender las razones y los objetivos que motivan un mensaje, no menos importante resulta comprender el contenido del mensaje. Tal y como ha puesto en evidencia la teoría matemática de la comunicación (Shannon y Weaver, 1983), la información emitida (*output*) no es nunca idéntica a la información recibida (*input*), porque en el proceso de codificación, transmisión y decodificación se constatan ciertas interferencias que reducen, en mayor o menor medida, la inteligibilidad del mensaje.

Para evitar graves deformaciones del contenido del mensaje, el código debe prever un uso sistemático de la redundancia (término tomado de la retórica, pero usado en un sentido rigurosamente técnico). La redundancia, como se habrá podido intuir, se corresponde con un excedente de información que, si por un lado ralentiza el proceso comunicativo, por el otro compensa la pérdida de información causada por el «ruido». Con este término «ruido» debemos entender todo aquello que constituye una molestia para la comunicación, incluso la distracción o una capacidad limitada de memorización por parte del destinatario.

La redundancia es proporcionalmente inversa a la información: cuanto más conocidos y previsibles sean los elementos textuales (redundancia elevada), más simple resulta el mensaje, aunque también previsible y carente de interés. Y a la inversa: cuantos más desconocidos sean los elementos propuestos, inciertos o imprevisibles (redundancia baja), más fatigoso será el mensaje, aunque también más informativo e interesante.

Para un buen resultado de la comunicación, es necesario encontrar un punto justo de equilibrio, que varía en base a los interlocutores y a los contextos, entre repetición de elementos conocidos e introducción de elementos nuevos.

Intertextualidad

Resulta evidente que aquello que es bien conocido por un destinatario puede ser completamente nuevo, y por lo tanto altamente informativo, para otro desti-

© narcea, s. a. de ediciones

natario. El lector experto halla menores dificultades que el lector inexperto, porque puede utilizar el conocimiento de textos similares afrontados con anterioridad y concentrarse en la elaboración de pocos elementos, altamente informativos. Es el conocido fenómeno de la intertextualidad.

Tomemos como ejemplo un género muy conocido: el relato policíaco, que nace en 1841 con *Los crímenes de la calle Morgue*, del escritor americano Edgar Allan Poe. Se nos narra acerca de dos mujeres asesinadas brutalmente en una habitación cerrada bajo llave desde dentro (tema que después será retomado en varias ocasiones por la literatura policíaca). El misterio parece irresoluble, hasta que Auguste Dupin, el primer detective que aparece en la literatura, resuelve el caso «científicamente», es decir, empleando una observación esmerada y rigurosas deducciones lógicas. En un relato posterior, *El misterio de Marie Roget*, Poe ambienta en París un crimen que realmente se cometió en Nueva York y sobre el que se había documentado a través de los periódicos. En el relato se reconstruye el desarrollo del crimen, del que se sabía poco. Cuando más tarde el asesino fue descubierto, se corroboró que las cosas habían ido exactamente tal y como el propio Poe había escrito.

Para un lector habitual de novela negra, los ingredientes del género se dan totalmente por descontado: el crimen, la víctima, el culpable, el móvil, el arma, la escena del delito, los testigos, el investigador, la investigación (que a su vez presenta elementos relativamente fijos: la comparación de las huellas digitales o de las señales de neumáticos o de las suelas de los zapatos, el análisis de las pruebas, la identificación del veneno que no deja indicios, el estudio de la vestimenta, el examen de balística, el veloz interrogatorio con el sospechoso y la conclusión triunfal: «Queda usted detenido»). Igualmente resultan, generalmente, previsibles, el modelo de funcionamiento y las reglas de composición a las que se atienen tanto el escritor como el lector, quien aplica su experiencia adquirida para hacer, de manera autónoma, previsiones e hipótesis y para extraer conclusiones.

Lo que interesará a un lector experto no serán, evidentemente, las redundancias, sino las desviaciones, las distorsiones respecto al modelo. Puede suceder, por ejemplo, que los ingredientes considerados hasta el momento fundamentales se pasen por alto o bien que ciertos roles se modifiquen en el transcurso de la narración.

Los límites de un género literario son móviles: las desviaciones del modelo que resulten ganadoras serán a su vez imitadas, por lo que, con el tiempo, las características del género se van transformando y desarrollando. Los límites del género son también permeables: hay un intercambio constante de temas entre diferentes géneros. En conclusión, el género nace y se transforma con la capacidad de los lec-

© narcea, s. a. de ediciones

tores de establecer comparaciones y de hacer generalizaciones, es decir, de formarse un esquema general de referencia, partiendo de algunas obras particulares.

Emerge así una imagen de la literatura como «un campo de tensiones, de fuerzas centrípetas y centrífugas que se producen en la relación dialéctica entre lo que aspira a persistir intacto por el efecto de la inercia y aquello que avanza con el ímpetu de la rotura y de la transformación» (Corti, 1990, p. 19).

El recurso a la intertextualidad como factor facilitador de la comprensión corre el riesgo, sin embargo, de anular los elementos novedosos, haciéndolos recaer en el mecanismo de la pre-comprensión, del que ya hemos hablado. No olvidemos que incluso un experto literato como André Gide no se pudo sustraer a esto, cuando se declaró contrario a la publicación de una obra que él consideraba literariamente redundante, *En busca del tiempo perdido* de Proust, que en cambio se reveló como revolucionaria.

El lector competente. La comprensión de textos literarios

¿Cómo funciona, por tanto, la comprensión de un texto literario? «En un drama de Shakespeare», sostenía Eliot (1974, p. 145):

> «Hay varios niveles de significado. Para los espectadores más simples está la trama, para los más reflexivos está el personaje y su conflicto, para los más inclinados a la literatura están las palabras y la construcción de la expresión, para los más sensibles musicalmente está el ritmo, y para los espectadores de mayor sensibilidad e inteligencia, un significado que se revela de modo gradual».

El texto literario se presenta con una «semántica de muchos escalones»: el grado y el tipo de goce por parte del lector depende del nivel sobre el que éste es capaz de colocarse. La movilidad entre los niveles textuales depende de su competencia.

Por lo tanto, cuando hablamos de comprensión textual, no es válida la alternativa tajante: sí/no, comprende/no comprende, sino que se debe hacer una valoración más matizada sobre el grado de competencia, que está ligada a los diferentes niveles de goce textual. El lector experto no se contenta, de hecho, con una lectura por puro entretenimiento, sino que quiere comparar entre textos, valorar críticamente no sólo el contenido, sino también la estructura, las técnicas narrativas, el estilo. Pero para alcanzar estos niveles más elevados será preciso partir de los niveles más bajos. Cuando la competencia es suficientemente estable en uno de los niveles, se podrá empezar a afrontar el siguiente. Es fundamental, naturalmente, el rol del maestro o del profesor, quien, para cumplir esta compleja tarea, debe a su vez saber desmontar y volver a montar el relato. Pero, ¿cómo se hace?

© narcea, s. a. de ediciones

La narración

«¿En qué consiste escribir? ¿Porqué se escribe? ¿Para quién?», se preguntaba Sartre, en el lejano 1947. «En realidad, parece que nadie se lo haya preguntado nunca» (Sartre, 1960, p. 42). Después de él, muchos se lo han preguntado, y la reflexión sobre la narración (escrita u oral) se ha desarrollado muchísimo, tomando diferentes caminos.

Siguiendo los pasos de Propp (1928), se ha desarrollado un filón de investigación del modelo originario o arquetípico, o, dicho de otro modo, del repertorio de reglas combinatorias y de estructuras narrativas constantes y coherentes que transmitían no sólo el corpus de fábulas rusas sobre las que se había centrado el análisis de Propp, sino sobre cualquier tipo de relato.

El estudio de la narración en un sentido sincrónico y paradigmático será el eje de discusión del denominado *analyse du récit*, que se pone como objetivo explícito descubrir las estructuras que lo sostienen.

Otra línea de investigación se ha centrado en las estructuras discursivas que emergen de una lectura efectuada directamente sobre el texto. Es la perspectiva semiológica, definida también como «estructura estilística que aflora a la superficie». Su objeto principal es la manifestación del autor.

Un tercer sector de la investigación teórica, estrechamente conectado al anterior, se dirige más bien a los modos de disfrute de una obra: es la comunicación literaria encuadrada en la perspectiva del lector. La reflexión en este ámbito es muy vasta y en ella se entrecruzan otras perspectivas teóricas, que van desde la hermenéutica clásica hasta la deconstrucción americana, y de la lingüística textual hasta la teoría de los actos lingüísticos.

Está claro que los esquemas narrativos o los discursos que la investigación ha demostrado son adquiridos espontáneamente por el lector común, quien, reiterándolos, los va interiorizando. Los niños privados de esquemas narrativos y que no han tenido la ocasión de formarlos, más tarde tendrán que esforzarse muchísimo para poder seguir una narración, y a menudo abandonarán la tarea. Lamentablemente es esto lo que vivimos cada vez más a menudo en la praxis didáctica normal, y no sólo en relación con los escritos, sino también con las películas.

Es tarea del adulto, y de la escuela cuando la familia no llega, encontrar la manera adecuada para equipar al alumnado para la comprensión de historias, condición necesaria para que logre incluso construir la suya propia.

Macro y microprocesos

Los niveles textuales se refieren no sólo al texto en su conjunto (niveles temático, simbólico, ideológico, estilístico o discursivo), sino también a los niveles

© narcea, s. a. de ediciones

constitutivos más bajos (morfosintáctico, léxico y, sobre todo en los textos poéticos, fónico y de la entonación, rítmico y métrico). Según el nivel de construcción textual, se ponen en acción procesos diferentes que operan en tiempos extraordinariamente breves e incluso paralelos. Este complejo proceso de múltiples niveles vale no solamente para los textos narrativos, sino para todo tipo de texto.

A veces nos asombran las grandes dificultades que hallan los niños a la hora de leer fluidamente y comprender aquello que leen. En realidad, el proceso de lectura es extremadamente complejo y requiere mucho tiempo y esfuerzo para ser aprendido. La pérdida o la adquisición superficial y precaria de cualquier pasaje inicial puede comportar efectos muy negativos en las fases más avanzadas. Un aprendizaje incierto e inestable de la lectura en las fases iniciales e intermedias puede provocar un «efecto mariposa»: lo que al principio es un pequeño agujero puede convertirse en un abismo con el tiempo.

Para entender la magnitud del problema es preciso comprender en profundidad cómo se llega a la lectura, qué subprocesos son necesarios para determinar el resultado deseado, para poderlos favorecer, seguir y corregir. La lectura es una especie de laberinto: en cada fase del proceso se nos induce a anticipar lo que vendrá después y a volver atrás para confirmar las hipótesis que se han dejado en suspenso. Esto sucede tanto en el plano micro (reconocimiento de las palabras), como en el macro (atribución de sentido a bloques enteros de información). Lo que se anticipa influye en la focalización y en la selección que centra nuestra atención, así como, a la inversa, lo que se selecciona influye sobre la anticipación de los significados y de los resultados.

Como en el funcionamiento del cerebro, también en la lectura opera siempre un principio que definimos como *hologramático:* la parte conforma el todo, pero el todo da forma a cada parte concreta. Por lo demás, ya la hermenéutica clásica señaló la importancia de este proceso de anticipación del sentido global, que hay que ir verificando sucesivamente durante el análisis.

La construcción de los significados

El significado, lo que se comprende, es por lo tanto un objeto dinámico y es el resultado de un proceso; el lector —aunque lo mismo vale para el oyente— contribuye activamente a su *re-construcción*. Un modelo bastante eficaz a la hora de representar los procesos que entran en juego en la lectura, definido como un modelo de «construcción-integración» fue el elaborado por Kintsch (1988; 1994). Evidenciando los diferentes niveles de elaboración textual; lo podríamos representar como muestra la figura 2.2.

© narcea, s. a. de ediciones

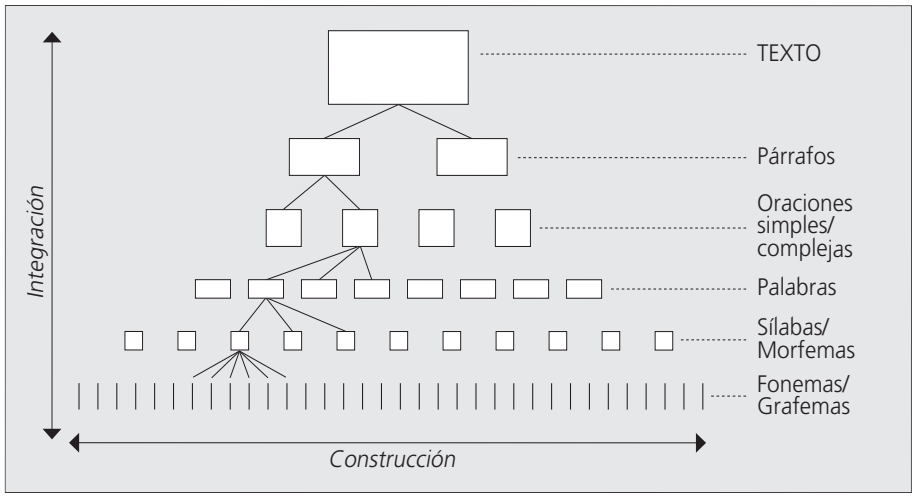


Fig. 2.2. El modelo de construcción-integración.

El proceso horizontal de construcción se repite en varios niveles, como se evidencia en el gráfico. Las unidades construidas en un nivel (por ejemplo, las palabras), son integradas en un nivel superior (oraciones, en nuestro ejemplo).

Este mecanismo permite afrontar los límites del sistema humano de elaboración de las informaciones, ligados en particular a la memoria de trabajo; para evitar procesos demasiado fatigosos, que la saturarían llevándola a resultados fallidos, muchos procesos de integración se automatizan, consintiendo así concentrar la elaboración consciente e intencional en niveles superiores. Como ha intuido brillantemente Wiener (1953), «el aparato semántico de recepción no recibe ni traduce el lenguaje palabra por palabra, sino idea por idea, y a menudo de un modo aún más general».

Sin embargo esto no es un dato originario, sino una conquista gradual. Se requiere, precisamente, que los bloques informativos se construyan reiteradamente hasta ser interiorizados para poder ser después recordados de un modo automático. Muchas dificultades de lectura se deben precisamente a una falta de automatización, con la consiguiente sobrecarga de elaboración en los niveles más bajos. Estos procesos de automatización en un nivel, para poder concentrar la elaboración consciente en el nivel superior, son absolutamente decisivos. Su grado de adquisición depende naturalmente de la mediación didáctica que seamos capaces de realizar.

© narcea, s. a. de ediciones

Un modelo cognitivo para la comprensión

Los dos procesos de construcción e integración que se activan recursivamente tienen un valor claramente explicativo. Sin embargo, si nos queremos concentrar con más precisión las disfunciones cognitivas que están en la base del fracaso en la comprensión y en la lectura, es necesaria una descripción más detallada. Sólo así seremos capaces de activar las operaciones didácticas que se dirigen a eliminar las dificultades. En otras palabras, es necesario disponer de un modelo detallado, de una especie de mapa de consulta en el que colocar las dificultades que van surgiendo.

Existen muchísimos modelos de comprensión de la lectura (Boschi, 1977, pp. 213-262). Casi todas las investigaciones constatan que la comprensión de un texto nace de la activación simultánea de dos procesos: uno «desde abajo» (*bottom-up*) y otro «desde arriba» (*top-down*). El proceso desde abajo se refiere al reconocimiento perceptivo de los datos que se reciben (rasgos, caracteres, grafemas, sílabas, etc.). El proceso desde arriba confiere, en cambio, la atribución de un significado a lo que se va descifrando. El objetivo de la comprensión, que abarca los dos procesos, se lleva a cabo al alcanzar una configuración de conjunto, de una estructura de conocimientos que es constitutiva del texto en cuanto tal (figura 2.3).

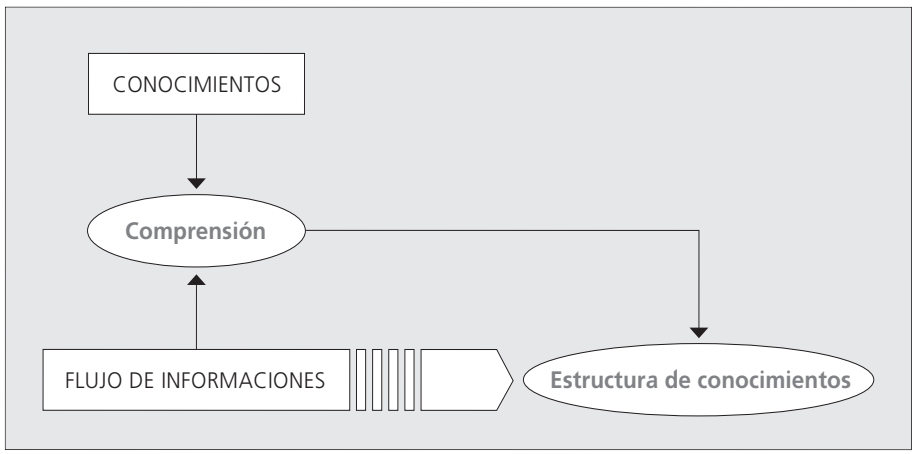


Fig. 2.3. Procesos *top-down y bottom-up.*

Dicho así, parece bastante sencillo. Pero como hemos anticipado, se trata de un proceso muy complejo y laborioso, y eso explica, entre otras cosas, por qué muchos no logran aprenderlo de un modo satisfactorio. Intentemos desarrollar el esquema anteriormente propuesto, comentando cada fase (figura 2.4).

© narcea, s. a. de ediciones

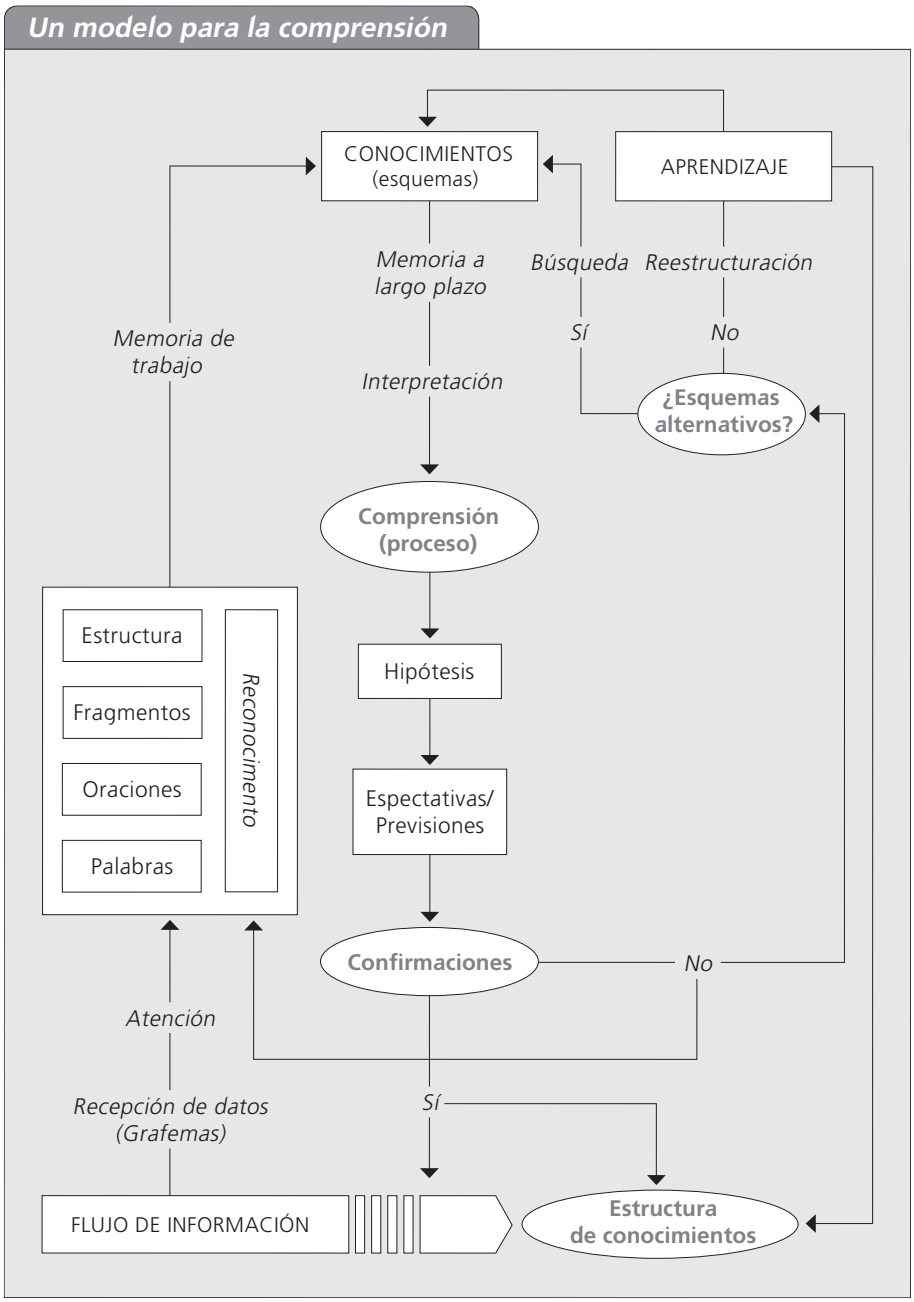


Fig. 2.4. Comprensión y aprendizaje.

© narcea, s. a. de ediciones

El flujo de las informaciones se vuelve significativo para el lector si éste logra discriminar los grafemas, convertirlos en fonemas y ensamblarlos en palabras (hemos indicado esta habilidad, que coincide con la lectura instrumental «desde abajo», con la primera flecha, orientada hacia los procesos de reconocimiento). Las palabras, a su vez, se ensamblan formando oraciones simples, éstas últimas formando oraciones complejas y así sucesivamente, según los procesos de integración a los que antes nos hemos referido. Estos datos que recibimos, una vez, seleccionados oportunamente («atención», en la figura) y conservados por muy poco tiempo en la memoria de trabajo, activan ciertos conocimientos o esquemas.

Muchos autores, sobre todo cognitivistas, han subrayado la importancia de estos «esquemas» mentales, también denominados «guiones» (Schank, 1992) en el proceso de comprensión que se pone en marcha con la lectura. Sobre la base de estas estructuras cognitivas depositadas en la memoria a largo plazo, el lector logra elaborar hipótesis, expectativas o previsiones que, si se confirman, lo aproximan cada vez más a una configuración de conjunto, es decir, a la estructura y al sentido global del texto.

Hemos representado este proceso «desde arriba» con una flecha que, partiendo de los conocimientos depositados en la memoria, llega a «golpear» la comprensión, que es en realidad de dos tipos: comprensión local (una sola palabra, una sola oración, relaciones entre las oraciones), que nos permite leer con fluidez, logrando anticipar los grafemas y las palabras que irán después. Y comprensión global, que nos permite elaborar hipótesis sobre el sentido global y sobre la estructura del texto que estamos leyendo (flecha que se dirige desde la «comprensión» hacia la «estructura de conocimientos»).

Sin embargo, las expectativas pueden quedar completamente frustradas, incluso en una lectura fluida (resultado de «No» a la fase correspondiente a «confirmaciones»). Llegados a este punto podemos poner en marcha una búsqueda de esquemas alternativos presentes en la memoria a largo plazo: cambio de hipótesis y el proceso avanza de la manera descrita, aunque por otras vías de interpretación. Pero también podría no gozar de esquemas alternativos adecuados. Ésta es una situación favorable para el aprendizaje: cuando no hay esquemas alternativos adecuados en la memoria y el lector acepta el desafío, las estructuras conceptuales del texto presionan provocando una adaptación de los esquemas que el sujeto dispone y debe modificar, en pro de aquella forma de reestructuración cognitiva que Piaget definió como «acomodación».

Los esquemas que son oportunamente readaptados permiten «aprender» el texto (flecha hacia abajo): la estructura de conocimientos que se construye de este modo no sólo se comprende y puede memorizarse, sino que lleva el signo de una transformación, de una reestructuración (flecha del aprendizaje hacia los conocimientos). El *lector in fabula* —el lector que coopera en la re-construcción del relato o del texto en general— ha sido transformado por la historia o, si lo preferimos, por los procesos que se han llevado a cabo para comprenderla.

© narcea, s. a. de ediciones

Comprender y resumir

Son dos caras de la misma moneda: se puede comprender si se logra resumir, y viceversa. De hecho, ¿por qué algunos comprenden más que otros cuando leen un texto? Excepto los casos límite de los *idiot savant*, que pueden almacenar en la memoria a corto plazo una cantidad enorme de informaciones, la gente común no puede transgredir la famosa ley de Miller, de «7 ± 2» elementos memorizables a corto plazo. Si se quiere continuar más allá de este umbral, las informaciones adquiridas deben «condensarse». Cuando leemos debemos, aunque sea inconscientemente, resumir, o, por usar una expresión más técnica, recoger los núcelos semánticos bajo perfiles lingüísticos de superficie.

El problema es: ¿cuáles son las variables que determinan una síntesis eficaz? ¿Es una capacidad innata o se adquiere? En el caso de la segunda hipótesis, ¿cómo se puede enseñar esto?

Por paradójico que pueda parecer, no queda nada claro qué significa «resumen» —o bien «recapitulación», «paráfrasis sumaria», «síntesis»— de un texto o de un fragmento, escrito u oral. «Decir las mismas cosas con un número menor de palabras» es una definición aparentemente simple y convincente, pero deja dudas sin resolver. El significado etimológico del término, que sugiere un acto de responsabilidad, el «retomar nuevamente sobre sí» el texto, su reapropiación, nos lleva hasta el corazón del problema.

Tal y como han aclarado eficazmente algunos investigadores, el resumen consiste en la reconstrucción de la estructura constitutiva del texto, de su macroestructura o estructura semántica global. Ya con estos esbozos se comprende que hablamos de una habilidad compleja, que se aprende de modo progresivo y que normalmente madura por completo en una etapa avanzada de la vida del estudiante o de la estudiante.

Las macrorreglas

Podríamos definir el texto como un sistema coherente de coherencias diversas. Los criterios de significatividad y coherencia operan de hecho a diferentes niveles, relacionados recíprocamente: en las microestructuras proposicionales, en las estructuras supraordenadas como los párrafos o los capítulos y en la macroestructura textual. A cada uno de los niveles le corresponden unas reglas de interpretación específicas. En la interpretación de oraciones o parejas de oraciones opera una semántica de primer orden, mientras que en la atribución de sentido a una secuencia más amplia de texto entran en juego las reglas de la semántica de segundo orden, que Van Dijk (1991, pp. 152-153) define como «macrorreglas» (figura 2.5).

© narcea, s. a. de ediciones

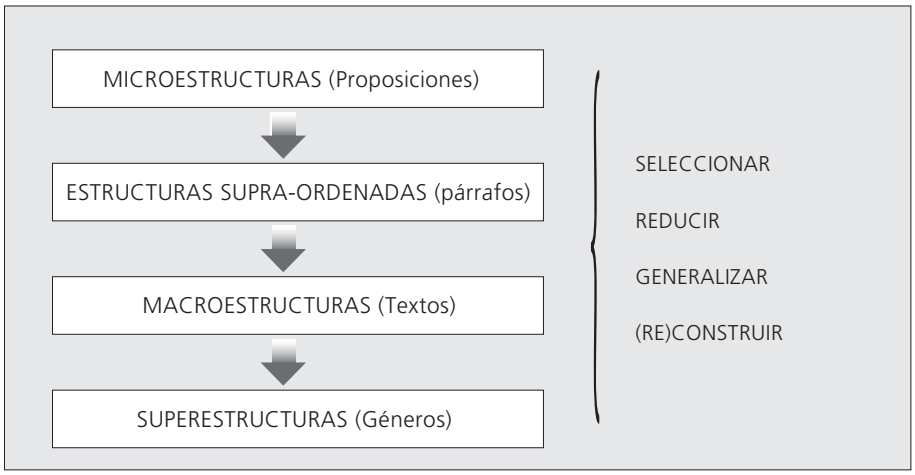


Fig. 2.5. Estructuras y macrorreglas.

Un buen resumen depende de la aplicación correcta de las macrorreglas, que no son en absoluto simples, sobre todo las dos últimas: la generalización, que permite condensar en un único concepto amplio muchos conceptos específicos, y la (re)construcción, que permite la reproducción de la macroestructura textual a través de una unificación no lineal de las informaciones. Lo que se da por supuesto es un conocimiento adecuado del mundo. De hecho, la familiaridad con estructuras organizadas de conocimiento (encuadres), o en último término, la automatización de su reconocimiento, aligera la tarea de comprensión y limita los riesgos de sobrecarga que pueden obstaculizar los procesos de elaboración consciente de las informaciones. Los encuadres particularmente importantes, tal y como hemos visto, son las tipologías textuales, que han sido definidas también como «supraestructuras» para distinguirlas de las macroestructuras que constituyen el esquema global del texto.

El conocimiento y el reconocimiento de una tipología en concreto facilita notablemente la lectura *top-down*, porque genera expectativas fáciles que deben, simplemente, hallar una confirmación. Baste pensar en la lectura de una novela negra por parte de un lector experto.

La comprensión emotiva

Si concluyéramos ahora nuestra panorámica sobre el funcionamiento de la comprensión, nos arriesgaríamos a ofrecer una imagen de ella demasiado fría, limitando así el campo a la estricta comprensión del texto, bien sea escrito u oral.

© narcea, s. a. de ediciones

Hay que decir que, seguramente, al menos en el ambiente educativo, es ésta la dimensión que prevalece, aunque no es la única. No obstante, mencionaremos a otras formas de comprensión. Nos concentraremos en dos formas en particular: la *comprensión emotiva* y la *comprensión estética.*

En primer lugar debemos señalar que la propia comprensión intelectual es en gran parte deudora de las emociones, bajo múltiples aspectos, el primero de los cuales es el evolutivo. De hecho, la diferenciación que opera en el recién nacido entre los estados de bienestar y de malestar, entre «fantasmas buenos y malos», denominados respectivamente por Klein como «pecho bueno» y «pecho malo», está en la base de la organización sucesiva de sus vivencias y de los esquemas representativos interiores que les corresponden. Tal y como sostienen Greenspan y Brenderly (1998, p. 26):

> «Nuestra capacidad de distinguir y generalizar se deriva del hecho de que nos acompañen, de una situación a otra, las emociones que nos dicen automáticamente qué decir, qué hacer y hasta qué pensar. Mucho antes de aprender a hablar, con menos de dieciocho meses de vida, el niño o la niña ya ha desarrollado esta facultad de clasificar cualquier nuevo conocimiento como simpático o antipático, respetuoso u ofensivo, elogioso o despreciativo, y se comporta en consecuencia. Antes aún de encontrar las palabras para describir sus propias reacciones o incluso de saber pensar de manera consciente, el niño o la niña gestiona las situaciones sociales gracias a su capacidad de distinguir emotivamente, o de su "sexto sentido"».

Esto equivale a decir que las primeras ideas que tenemos sobre un determinado tema derivan de categorías afectivas que forman la matriz sobre la que se estructurará la arquitectura de nuestra mente, de la que derivarán después el pensamiento conceptual y las abstracciones que lo caracterizan.

El recorrido que conduce a las imágenes del mundo más compartidas y rigurosas, a las teorías y a los significados, es el resultado de continuas acomodaciones a la comunicación social; es fruto de la colaboración y de la negociación. El aprendizaje, por tanto, no es una vía de acceso a un mundo objetivo, ascético, depurado de los deshechos inciertos y ambiguos, de la subjetividad, sino el fruto, más o menos eficaz, de la cooperación intersubjetiva situada en un tiempo y un lugar concretos. Vigotsky (1973) ha sintetizado todo el proceso de la evolución cognitiva en una famosa ley: «Todas las funciones psico-intelectivas superiores aparecen en dos ocasiones en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, es decir, como funciones intrapsíquicas; la segunda vez en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, es decir, como funciones intrapsíquicas» (Vigotsky, 1973, p. 160).

© narcea, s. a. de ediciones

Un segundo aspecto de la interconexión entre comprensión intelectiva y emotiva se hace patente en la comunicación entre los seres humanos, quienes, tal y como ha puesto en evidencia el cuarto principio de la pragmática lingüística, «se comunican tanto con el módulo numérico como con el analógico» (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971, p. 57). En palabras más sencillas, la comunicación verbal (numérica) está siempre indisolublemente acompañada de la comunicación no verbal (analógica), que se caracteriza por el movimiento, el gesto, la expresión del rostro, las inflexiones de voz, el ritmo y, en definitiva, todos los indicios que se desprenden de la implicación emotiva del hablante.

La comprensión emotiva del otro, que puede darse también en ausencia de comunicación verbal, como todos podemos comprobar cada día en muchas ocasiones, está estrechamente conectada con lo que los neurocientíficos definen como «consciencia corporal», es decir, la representación que tenemos de nuestro cuerpo a nivel cerebral, que es uno de los baluartes de nuestra vida mental. Pues bien, se ha observado en el laboratorio que el área cerebral implicada en la proyección somato-sensorial de nuestro cuerpo, es decir, la consciencia corporal, es la misma que se activa con la empatía, cuando sentimos las emociones del otro, y que sentimos con más fuerza cuanto más estrecho sea el vínculo afectivo con el otro. Es como decir que aprendemos a comprender nuestras emociones a través de la manifestación corpórea de las emociones del otro. Con las técnicas actuales de imágenes cerebrales, es posible observar de forma directa cómo los estados emocionales transforman la respuesta cerebral incluso de las áreas corticales que presiden las funciones de razonamiento y pensamiento.

La incapacidad de captar de un modo acabado las emociones del otro aquí y ahora, hace improbable, por no decir imposible, la identificación con un personaje, determinando por tanto un analfabetismo narrativo. Por el contrario, se puede lanzar una hipótesis recíproca incluso: que una incompetencia narrativa, una escasa familiaridad con las historias, constituye un obstáculo para la comprensión emotiva, tanto del otro como de nosotros mismos. Y esto no es una buena noticia si es verdad, como sostuvo Bruner, que el pensamiento narrativo caracteriza la condición del hombre postmoderno, así como el pensamiento paradigmático caracterizaba la condición del hombre moderno.

La comprensión estética

La relación entre percepción estética y comprensión lingüística es análoga a la que conecta la producción artística con la crítica del arte. Hay, evidentemente, un nexo, que puede ser más o menos estrecho o más o menos adecuado, pero no hay un reflejo total. Veamos por qué.

© narcea, s. a. de ediciones

Según Kant, el saber reconocer y nombrar un objeto se incluye en las tareas del juicio determinante, que investigó en su *Crítica de la razón pura*, mientras que el hecho de decir que aquel mismo objeto «es bello» o «me gusta» activa otro tipo de juicio, que él define como reflexivo, que nace del «reflejo» en un objeto de la naturaleza fenoménica, ya determinado por las categorías intelectuales, a las que se añade la experiencia y las valoraciones personales. De hecho la belleza, según Kant, procede de una suerte de armonía que se instaura entre el objeto contemplado y nuestra interioridad libre. Es un «juego de las facultades cognoscitivas. Nos demoramos en la contemplación de lo bello, porque dicha contemplación se refuerza y se reproduce por sí misma» (Kant, 1949).

Aun así, para Kant existen dos tipos de juicio estético: el juicio empírico y el juicio puro. Mientras el primero va ligado a los sentidos, y es un juicio estético material, estimulado por emociones de placer o disgusto; el segundo deriva de la forma pura, que es la única representación que se puede comunicar con certeza de manera universal. En realidad, como gran ilustrado que era, Kant privilegia en el juicio el aspecto traducible lingüísticamente y por tanto comunicable, es decir, la valoración formal (estructural, diríamos nosotros); aspecto típico de la crítica del arte, mientras el aspecto subjetivo, intuitivo, ligado al contenido y a los estados emotivos que éste suscita, es en cierto modo despreciado. Existe comprensión estética, podríamos decir, en tanto en cuanto hay un juicio exclusivamente formal o estructural riguroso, comprobable y comunicable.

La concepción contemporánea de la percepción estética y artística le ha dado la vuelta a la perspectiva kantiana —que no todos han abandonado—. Existe, además, un sector de la investigación en el ámbito de las neurociencias, la denominada neuroestética, que se ocupa sobre todo de los procesos a nivel «subpersonal», es decir, por debajo del umbral de la consciencia. Se ha descubierto que en el origen de la experiencia estética habría en realidad, una suerte de «rotura» perceptiva, un extrañamiento respecto a la percepción común, que la aproxima en cierto modo a la experiencia humorística. En otras palabras, la fascinación que produce una obra de arte no puede explicarse sólo en términos de los valores formales que posee, sino que surge cuando el inconsciente queda «tocado». La búsqueda del *alma secreta de las cosas* aproxima a muchas corrientes estéticas del siglo XX a la tradición de las hermandades esotéricas de la cristiandad medieval y a las búsquedas alquímicas. *Et quid amabo nisi quod aenigma est?* (¿Qué amaré sino el enigma?), escribió De Chirico sobre su autorretrato.

Lo que constituye la especificidad de la experiencia estética, y que ni siquiera la crítica del arte puede captar en su totalidad, es precisamente aquello que en cierto modo Kant ya anunció, es decir, aquello que se sustrae a la traducibilidad lingüística, a la significación del símbolo; es el residuo opaco, inconsciente, indeci-

© narcea, s. a. de ediciones

ble. El escritor tiene que ver con los significados (Sartre, 1960, p. 45) mientras la obra de arte no produce significados, sino objetos:

> «El pintor no quiere trazar signos sobre el lienzo, quiere crear algo; y si une el rojo con el amarillo y con el verde, no hay razón para que su empaste posea un significado definible, es decir, remita explícitamente a otro objeto. […] El claro amarillo del cielo encima del Gólgota, Tintoretto no lo ha elegido para significar la angustia, ni menos aún para provocarla; es angustia y, a la vez, un cielo amarillo».

En toda la pintura informal, desde los experimentos de Monet, por no decir ya en Courbet, queda patente el intento de proyectar sobre la tela no tanto el objeto que se sustrae a toda definición lingüística, y que, tal y como hemos visto, caracteriza a toda la pintura, sino la percepción misma captada en su fase inicial, cuando aún no ha asumido una forma definida.

En la comprensión estética, por tanto, conviven y se fecundan diferentes dimensiones: la consciencia y el inconsciente, la palabra y la cosa, lo decible y la indecibilidad, la presencia y la memoria, el pensamiento y la emoción. Es esta compleja amalgama la que hace de la experiencia estética la forma de educación más adecuada para «gestionar la ambigüedad, la contradicción, los caprichos del comportamiento humano a los que una sociedad tan compleja como la nuestra se enfrenta cada vez más a menudo». (Damasco, 2007, p. 186.)

© narcea, s. a. de ediciones

TERCER CAPÍTULO

Cómo elaborar una Didáctica de la Comprensión

Entornos de aprendizaje

Adquirimos la habilidad lectora, la competencia lectora, como casi toda habilidad, fundamentalmente de dos maneras: por adquisición espontánea, practicándola, viviéndola, por inmersión, jugando; o bien por aprendizaje intencional, controlado, guiado, mediado. Las dos vías de acceso no son incompatibles, sino complementarias: si se practica la primera, la segunda tendrá ya un terreno fértil en el que echar raíces y prosperar. Si no se recorre la primera vía, queda la segunda, y sus resultados son claramente peores, si no inútiles.

El primer y fundamental objetivo, por tanto, es tener una competencia cultural (modelos interiorizados, guiones, un rico imaginario, un léxico desarrollado), y cierta curiosidad. Incluso cuando hablamos, contribuimos al aprendizaje de la lectura; también cuando discutimos, cuando vemos películas de calidad y, naturalmente, cuando leemos por el puro placer de hacerlo.

Ésta es una aproximación a la comprensión más indirecta, en tanto en cuanto no nos dota de una guía explícita, sino que se crean entornos estimulantes en los cuales se anima continuamente al alumnado a emplear sus esquemas interpretativos y a modificarlos si es necesario; en definitiva, animándolo a aprender.

Es tarea del o la docente proponer estímulos que se coloquen en un nivel adecuado a lo que se pretende: los estímulos muy simples ciertamente aportan seguridad y autoconfianza, pero a menudo resultan aburridos y en todo caso no hacen avanzar los procesos de aprendizaje. Por el contrario, los estímulos que son demasiado difíciles, que el alumnado percibe como inaccesibles y arriesgados, provocan ansiedad, desmotivando y promoviendo conductas de evitación.

Un nivel adecuado sería situarse un poco más allá del nivel de competencia plenamente adquirido. Es sobre todo en el entorno familiar y en el escolar donde deben crearse las condiciones para pasar del nivel de dominio, en el que el sujeto se encuentra, a un nivel potencial sucesivo, llenando el espacio entre ambos nive-

© narcea, s. a. de ediciones

les, definido por Vigotsky como «*área de desarrollo potencial o Zona de Desarrollo Próximo*» *(ZDP).*

En este espacio, con la mediación vigilante y estimulante del o la docente o de un compañero o compañera más competente, el alumno puede aplicar, primeramente de un modo guiado y controlado, después de modo más autónomo, los conceptos y los procedimientos aprendidos. La reiteración conducirá al pleno desarrollo de la competencia. El planteamiento de Vigotsky se define como *sociocultural* precisamente por la importancia decisiva que asume el entorno a la hora de determinar la maduración cognitiva del alumno.

De hecho, uno de los modos más eficaces y estables de aprendizaje es el de la imitación. La exposición a conversaciones, discusiones y lecturas donde se emplean conceptos nuevos, conocimientos elaborados y emociones que se comunican es una de las maneras más favorables para aprender a comprender. Incluso en ausencia de instrucciones explícitas, si el entorno es grato y está bien estructurado, y si los estímulos son los adecuados, la adquisición se da de modo espontáneo.

Esta implicación a través del conocimiento del texto depende en buena parte de la autoridad del docente, de la riqueza de sus referencias culturales, de los recursos de los que dispone, de su coherencia, de los diferentes entornos educativos y, no menos importante, de su capacidad de implicarse en lo que hace. Son todos ellos aspectos difícilmente ponderables y que, en todo caso, se sitúan fuera de nuestro alcance.

La aproximación directa

Existe otra aproximación, que definiremos como *directa*, ya que se interviene a través de operaciones didácticas dirigidas, que tienden a promover la competencia en la comprensión o a eliminar los obstáculos que la impiden. Es de esto de lo que nos ocuparemos en adelante. Si se vuelve a echar un vistazo al modelo propuesto en la figura 2.4 (p. 46), se captarán inmediatamente los primeros dos sectores hacia los que se debe dirigir la acción educativa: por un lado, el aprendizaje de los automatismos propios de la lectura instrumental o descifrativa (*bottom-up)*, que permiten procesar las informaciones presentes en el texto de un modo eficiente y sin errores; por otro lado, los esquemas interpretativos (*top-down)*, que trabajan tanto en el nivel micro-textual (léxico y estructuras morfosintácticas), como en el nivel macro-textual (bloques informativos, estructuras expositivas, géneros, etc.).

En los ejercicios que proponemos en la segunda parte de este libro afrontaremos ambos niveles, mientras que ahora nos ocuparemos del segundo, el macro-textual, menos trabajado, al menos de un modo explícito, en la escuela y en el instituto. Nos detendremos con particular atención en las dos tipologías textuales: los textos expositivos y los textos narrativos, que son las de uso más frecuente.

© narcea, s. a. de ediciones

Tres retos para ser capaces de comprender

Los textos expositivos se centran en el contenido del mensaje, aunque a menudo contengan tesis sobre las que se busque obtener el consenso con el destinatario, relacionándose así con el tipo de texto que se define como argumentativo. Las actividades que se pueden proponer dependen del grado de competencia del lector.

Está claro que en la escuela primaria trabajamos con lectores aún inexpertos. Pero, para poderlos formar, debemos tener muy clara la meta y el proceso para alcanzarlo. En caso contrario no seremos capaces ni siquiera de captar los progresos que gradualmente se van realizando. Preguntémonos entonces qué hace un lector experto cuando comprende un texto. Será después el docente quien valorará, de vez en cuando, el nivel al que ha llegado el alumno y cuándo está listo para pasar al nivel sucesivo.

Podríamos decir que un lector logra desenmarañar la madeja textual si logra separar las tres redes que la constituyen, relativas a las tres macro-habilidades o macro-competencias implicadas en él:

1. La *focalización*, que pone en evidencia la *red temática*
2. La *explicación*, que recoge la *red explicativa*
3. La *valoración*, que hace emerger la *red enunciativa* del texto

Consideremos dichas habilidades con mayor detalle.

1. Captando la *red temática* logramos identificar las «figuras», es decir: el tema del que habla, el *topic* (¿De quién habla? ¿De qué habla?). Logramos atribuirles ciertas características, el *comment* (¿Qué dice?), y logramos también colocarlas en un *marco* (¿Dónde? ¿Cuándo?). La respuesta a estas fundamentales cuestiones permite adquirir un conocimiento básico sobre el texto. Se obtienen a través de un tipo de lectura que llamaremos «global».

2. Identificando las informaciones relativas a la segunda red, la *red explicativa*, el lector logra «hacerse una idea» de lo que ha captado en la red temática: identifica las causas, los objetivos (¿Por qué?), el modo de desarrollo (¿Cómo?) y las consecuencias. Para captar esta red se requiere, normalmente, una comprensión más profunda, que sólo se puede obtener a través de una lectura «analítica». Algunas informaciones y conexiones, que a menudo no aparecen en la superficie del texto, se pueden de hecho reconstruir sólo a través de inferencias.

3. La red que hemos definido como *enunciativa* es aquella relativa al sujeto enunciador o autor del texto, del que se buscan las intenciones, las formas de razonamiento con las que quiere obtener sus objetivos y el grado de certeza en base al que suministra las informaciones (son un indicio del modo en que aparecen palabras como «quizás», «probablemente», «parecería que», etc.). Y además, esta red atañe también al destinatario del texto, el lector mismo, que expresa valoraciones

© narcea, s. a. de ediciones

sobre el grado de rigurosidad de las fuentes y pruebas aducidas para sostener una determinada tesis o un razonamiento. Denominaremos «crítica» a este tipo de lectura, que incluye también la posibilidad de una valoración emotiva (el impacto emotivo del texto sobre el lector) y una valoración estética («me gusta»; «es válido por tales o cuales motivos» o «no convence por estos otros motivos...»).

Del primero al tercer tipo de lectura la complejidad va aumentando progresivamente.

La metacomprensión

Tal y como hemos visto, el significado que hay que comprender es un objeto dinámico y el resultado de un proceso, por lo que el primer objetivo es estimular un acercamiento activo, independientemente de cuál sea el nivel de reconstrucción textual. Es muy útil poder disponer de preguntas con las que inducir respuestas por parte del texto. Lo comprendemos cuando sabemos qué hay que buscar. Como hemos visto en el párrafo anterior, a cada una de las tres redes le corresponde una batería de preguntas que calificaríamos como *de base*, porque se presentan con mucha frecuencia. Naturalmente, esto no significa que el texto pueda responder siempre a todas ellas, ni que se puedan plantear otras preguntas importantes. Esta competencia interrogante, aun así, forma parte sin duda del bagaje del lector eficaz.

Pero a veces no basta. El simple hecho de darnos cuenta de si entendemos o no entendemos un determinado texto y modificar, en consecuencia, nuestro comportamiento de lectura, no es algo baladí, sino que es una habilidad metacognitiva de extraordinaria importancia. Los malos lectores, que se detienen en niveles de comprensión muy superficiales, parecen de hecho no darse cuenta de que no entienden el texto, ignorando así las subsiguientes incongruencias del mismo. En la base de sus problemas de comprensión parece hallarse un déficit común de carácter metacognitivo. En concreto, los malos lectores son propensos a creer que el objetivo principal de la lectura no es comprender aquello que se lee, sino descodificar de un modo correcto y fluido las palabras del texto (conocimientos metacognitivos disfuncionales). Además, no son capaces de utilizar estrategias autoreguladoras eficaces en los casos de una comprensión parcial.

Las estrategias de las que el lector puede disponer son un aspecto esencial de la metacomprensión. Tratemos de profundizar un poco en la cuestión.

Las estrategias

Las estrategias nacen como respuesta a los límites de las personas a la hora de enfrentarse a tareas, especialmente si son nuevas y complejas. Del mismo modo que

© narcea, s. a. de ediciones

la brújula, que es un instrumento empleado para afrontar la navegación por mares ignotos, así las estrategias son instrumentos elaborados en contextos familiares para hacer frente a nuevas situaciones.

Entre 1953 y 1956 se puso especial atención en las estrategias como instrumentos al servicio del «procesador humano de información», y se llevaron a cabo diferentes investigaciones que dieron inicio a la gran aventura cognitivista, aún vigente. Fue en este contexto cuando se lanzó por parte de Broadbent (1954) la hipótesis de un filtro de la atención (en el que ya nos detuvimos en páginas anteriores), que tendría el objetivo de bloquear las informaciones no deseadas, dejando entrar sólo aquellas que merecen un análisis ulterior, y todo esto por la simple razón de que nuestra memoria de trabajo, tal y como se ha demostrado, tiene una capacidad limitada. La mente humana logra atenuar esta debilidad estructural y congénita a la hora de alcanzar sus objetivos y resolver sus problemas, recurriendo a secuencias de actos que Bruner denominó, en el mismo 1956, precisamente, como «estrategias». La interacción más o menos eficaz de las personas con el mundo depende de las estrategias que cada persona tenga en su haber.

Cuando una estrategia es aplicada repetidamente termina por automatizarse, por lo que ya no será necesario recordarla conscientemente. El problema es, y aún más adquirir la que sea correcta para el problema que una situación dada nos plantea. En la mayoría de los casos, la adquisición se da de modo espontáneo, aunque en algunos casos esto no sucede, o bien se pueden adquirir e interiorizar las estrategias equivocadas. En estos casos la mediación de alguien, por ejemplo de un docente, para adquirir una nueva estrategia o para modificar una estrategia equivocada, resulta esencial.

Las teorías implícitas o teorías ingenuas

Mucho antes que a través de un aprendizaje explícito, los hábitos de estudio de un alumno y sus estrategias se adquieren espontánea e inconscientemente a través de la imitación. Consolidándose con la costumbre, se convierten en teorías implícitas o teorías ingenuas (Gardner, 1991, p. 101); alimentadas por convicciones, prejuicios y estereotipos que pueden favorecer o bien obstaculizar la comprensión y el aprendizaje de estrategias conscientes y eficaces. Por eso adquiere una importancia decisiva un modo de proceder metodológicamente consciente y controlado por el docente desde los primeros años de la escuela primaria.

Sin embargo, y por varias razones (la continuidad didáctica u otras), el objetivo de equipar al alumnado con planteamientos que resulten adecuados para los objetivos de estudio se lleva a cabo más adelante, más o menos en el cuarto o quinto año de la primaria. Es en cualquier caso aconsejable hacer emerger los métodos que

© narcea, s. a. de ediciones

el alumnado ya haya desarrollado e interiorizado autónomamente, para así ir asentando sobre ellos y de modo coherente, estrategias ágiles y no impositivas, o bien para revelar con la comparación su inadecuación, evitando así que las «teorías intuitivas» tomen la delantera.

El aprendizaje de estrategias conscientes no garantiza que después se vayan a utilizar con éxito, como vemos a menudo. La persistencia tenaz de los hábitos adquiridos y el peso añadido que éstos comportan, sobre todo si los métodos propuestos se presentan como excesivamente rígidos, lanzan al alumnado hacia un aprendizaje espontáneo, a menudo inadecuado. Para que esto no suceda, se deben satisfacer tres condiciones:

- Las estrategias y los procedimientos corrientes sugeridos por el o la docente deben repetirse una y otra vez hasta que se interioricen, actuando así, posteriormente, de un modo automático.
- Al alumnado se le debe motivar para sustituir sus malos hábitos por estrategias más correctas y eficaces.
- Un método de estudio no puede transmitirse de un modo mecánico, sino que debe ser el o la estudiante quien lo asuma gradualmente, adaptándolo de modo flexible a su propio estilo cognitivo, a los diferentes problemas y a los contextos concretos.

Metacognición y utilización de estrategias

Tareas diferentes requieren estrategias diferentes. Pero existen también aspectos comunes a las diferentes estrategias, que caracterizan el proceder estratégico como tal. Cada estrategia, si es flexible, requerirá la anticipación, en el transcurso del proceso, de los resultados finales. Si dichos resultados no son satisfactorios, será necesario modificar o sustituir la estrategia. Podemos representar este proceso autorregulativo tal y como muestra la figura 3.1.

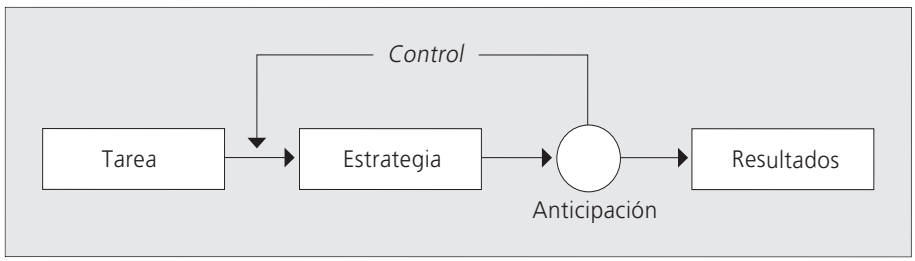


Fig. 3.1. El proceso autorregulador.

© narcea, s. a. de ediciones

En las tareas ejecutivas, de tipo familiar y ligadas al saber hacer, la elección de estrategias alternativas se da en el ámbito de un repertorio ya probado, y esto se lleva a cabo de un modo relativamente automático, sobre todo si las tareas son simples. En cambio, las tareas nuevas, sobre todo si son complejas y requieren de la iniciativa y de la inventiva, exigen un campo de control diferente, que se define como metacognitivo; es la actuación misma la que se convierte en terreno de la investigación, y debe ser supervisado y evaluado en el transcurso de su desarrollo.

En la autoregulación metacognitiva entran siempre en juego tres operaciones: supervisión de la ejecución en curso, evaluación y regulación. En estas adaptaciones continuas intervienen de manera relevante factores no cognitivos en sentido lato, como la motivación, el sentido de la eficacia propia, la percepción de estados emotivos como la ansiedad o el aburrimiento y, en general, aquellas que han sido definidas como «capacidades de autorregulación», que se explican en el hecho de darse cuenta a tiempo de que se está entrando en una situación de dificultad, de reaccionar a esto, de identificar las fuentes del malestar, eliminarlas, y prevenir problemas similares que puedan darse en el futuro.

En resumen, en un comportamiento estratégico se mezclan sinérgicamente el conocimiento de la estrategia, la habilidad a la hora de aplicarla y el control consciente, transformando la estrategia si es necesario. Todo esto a veces no basta si no está sustentado por competencias culturales y conocimiento del contexto, es decir, por aquellos «conocimientos silenciosos» que permiten distinguir lo que es relevante (las famosas palabras-clave) de lo que no lo es.

Educar para ser capaces de Comprender

El aprendizaje de técnicas metacognitivas se puede guiar (Meichenbaum y Goodman, 1971), mediante una enseñanza-aprendizaje basada en la autoinstrucción verbal y articulada en cinco fases que se desarrollan en forma de secuencia; cuando el alumnado alcanza un buen dominio de un nivel, se pasa a la fase sucesiva. Veamos brevemente cada fase:

1. *Modelo cognitivo:* el o la docente ejemplifica las *auto-instrucciones* en voz alta, mientras desarrolla él mismo la actividad en la que el alumnado deberá aprender a utilizar las capacidades de *auto-instrucción*.
2. *Guía explícita:* el docente pronuncia en voz alta las instrucciones mientras el estudiante realiza la tarea.
3. *Auto-instrucción explícita:* el estudiante realiza la tarea, *auto-instruyéndose* en voz alta.

© narcea, s. a. de ediciones

4. *Auto-instrucción reducida:* el estudiante realiza la tarea, *auto-instruyéndose* en voz cada vez más baja.
5. *Auto-instrucción implícita:* el estudiante realiza la tarea usando el lenguaje interno para ir dándose las diversas instrucciones.

Este planteamiento educativo, que vale para todos los aprendizajes, aplicado a la comprensión, se podría concentrar, al menos en una primera fase, sobre los siguientes objetivos:

– Tener claro el objetivo con el que se lee o se escucha.
– Generar preguntas durante la lectura.
– Distinguir las informaciones conocidas de las todavía desconocidas.
– Identificar las palabras desconocidas.
– Releer las partes que no estén claras.
– Aprender a construir imágenes mentales.

Con alumnos que ya poseen las competencias básicas consideradas satisfactorias, un recorrido de mediación eficaz dirigido a un dominio metodológico controlado podría desarrollarse del siguiente modo:

– Determinar el significado de una palabra utilizando el contexto.
– Predecir cómo seguirá basándose en las informaciones que constituyen el *background*.
– Cambiar el ritmo en base a la dificultad y a la importancia.
– Identificar los bloques de información (unidad de comprensión).
– Parafrasear a grandes rasgos las unidades de comprensión (con el texto delante).
– Repetir las informaciones de una unidad (sin consultar el texto).

También es muy importante guiar en la lectura que podríamos definir como «hipertextual», porque requiere ciertos «alejamientos estratégicos» dentro del texto, similares a los que realizamos, guiados por el *link*, en la lectura de un hipertexto:

– Resúmenes instantáneos.
– Identificación de indicadores.
– Reapariciones estratégicas.
– Interpretaciones por comparación.

En definitiva, en un nivel más avanzado se pueden requerir:

– Lecturas con diferentes objetivos.
– Aplicación autónoma de procedimientos de lectura (método en el que nos detendremos más adelante).

© narcea, s. a. de ediciones

- Practicar una lectura crítica, guiada, naturalmente, por preguntas adecuadas: «¿El autor está completamente seguro de lo que dice?», «En vuestra opinión, ¿por qué dice esto el autor», «¿Qué quiere conseguir?».
- Autoevaluación de las propias capacidades de lectura.

Comprender con Método. Estrategias de lectura

Creo que se ha subrayado suficientemente que la lectura es una competencia compleja y heterogénea. Más que de *lectura*, deberíamos hablar de *lecturas* (en plural) —instrumental, vocalizando, expresiva, silenciosa, exploradora, en profundidad, etc.— caracterizadas por la *subhabilidad* que desarrollan, el modo de ejecución y los diferentes objetivos que persiguen.

Naturalmente, se da también interacción entre las diferentes modalidades de lectura: por ejemplo, la habilidad instrumental, es decir, el saber identificar, ensamblar y convertir grafemas en fonemas, produciendo así una cadena hablada (o pensada) de un modo correcto y fluido, es una premisa ineludible para una lectura en profundidad encaminada a la comprensión.

Nuestra atención, en este contexto, va dirigida a las estrategias de lectura, es decir, a una lectura metodológicamente controlada y encaminada a la comprensión de textos que puedan comportar dificultades interpretativas; dicha lectura estratégica conecta con otras competencias (escritura, atención, memoria, resumen, etc.) que contribuyen a conformar aquella compleja super-competencia que llamamos «método de estudio».

El «método», en general, es un procedimiento racional y repetible encaminado a la adquisición de un conocimiento o a la solución de un problema (o de un tipo de problemas). En tanto en cuanto es repetible, es también comunicable y por tanto se puede socializar; en tanto en cuanto es racional, deberá configurarse como algo prescriptivo, económico (en tanto es posible), completo y explícito. El «estudio», en cambio, que deriva de *studēre* («aplicarse, dedicarse a algo con celo»), implica la noción de inversión cognitiva, de empeño.

La eficacia o ineficacia en el estudio se manifiesta en los resultados del rendimiento del sujeto. Éstos son datos comprobables que nos permiten referirnos a los procedimientos y métodos empleados, sean conscientes o inconscientes.

Las primeras investigaciones en torno al método de estudio se remontan a los años veinte del siglo XX e iban dirigidas a sujetos que presentaban dificultades de aprendizaje. En seguida se advirtió la dificultad a la hora de mantener y transmitir los métodos aprendidos, porque no se tuvieron suficientemente en cuenta las variables psicológicas de mediación (estilo atributivo, autoestima, autoeficacia, autoimagen) y la necesidad de un planteamiento flexible, que tuviera en cuenta los diferentes estilos cognitivos de los lectores y las variables contextuales, no siempre previsibles.

© narcea, s. a. de ediciones

Según la acepción actual, el «método de estudio» nace en 1946 (Robinson, 1970), se dirige a estudiantes universitarios y trata de manera prioritaria la comprensión de textos, a través de la lectura rápida y la redacción de apuntes.

Progresivamente, dichas técnicas se fueron extendiendo a una gama mucho más amplia de destinatarios, incluyendo también reglas prácticas para «llevar a cabo una investigación o proyecto» (tal y como se la entiende en la escuela y en el instituto). En tiempos más recientes, la reflexión teórica y las propuestas de carácter operativo y referidas a los procedimientos han cubierto otros sectores de importancia neurálgica, tales como la atención, la memoria, la escritura, la motivación o el autocontrol emotivo. Todo ello en consideración al hecho de que los diferentes aspectos (por ejemplo los aspectos cognitivos y emocionales) no se pueden deslindar con claridad sin poner en riesgo la eficacia global. Naturalmente, dicha dilatación del marco de referencia ha complicado las cosas de un modo notable.

Las siete fases del método

En Estados Unidos, en particular, se han invertido muchos esfuerzos en este campo, pero los resultados han sido a menudo decepcionantes. El momento crítico se verifica cuando los procedimientos aprendidos durante un curso específico sobre el método de estudio deben transmitirse en el trabajo cotidiano, en la escuela y en casa. A menudo vuelven a aflorar y toman la delantera las teorías implícitas o ingenuas adquiridas frecuentemente de modo previo e inconsciente. Se dan probabilidades de éxito cuando el lector logra encontrar su método y adaptarlo de manera flexible a sus necesidades, que son cambiantes. Aun así, cuando no leemos por diversión, sino para llegar a dominar un texto, es posible recorrer algunas fases que en general se han revelado como eficaces (figura 3.2).

FASES		OBJETIVOS
1. Preguntarse	→	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	→	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	→	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexión	→	Evidenciar los aspectos más importantes
5. Repetir (cada unidad)	→	Recordar
6. Esquematizar	→	Recostruir la estructura del texto
7. Revisar	→	Recordar

Fig. 3.2. El método de lectura.

© narcea, s. a. de ediciones

En cada fase se pretende alcanzar objetivos distintos, pero todos van dirigidos al objetivo fundamental que es apropiarse del contenido del texto, comprenderlo.

En la fase 1 de pre-lectura nos preguntamos: ¿qué objetivo quiero alcanzar leyendo el texto? ¿qué recuerdos me sugiere el título o el nombre del autor? Esta fase sirve para estimular la generación de expectativas, que favorecerán el diálogo con el texto. También puede conducirla el docente (*lluvia de ideas*).

En la fase 2, la lectura orientativa sirve para recorrer rápidamente el texto con el objetivo de formarse una idea general, que después se confirmará o se abandonará. La lectura analítica (fase 3) es una lectura pormenorizada que desmonta y recompone continuamente el texto; procede normalmente a través de bloques informativos, las unidades de lectura, que a menudo presentan estructuras reconocibles. Cuando nos damos cuenta de que nos encontramos frente a puntos importantes o difíciles la lectura se ralentiza; sin embargo, cuando nos encontramos frente a puntos más simples o poco importantes, la lectura se agiliza.

Después de cada unidad de lectura conviene detenerse para reflexionar (fase 4): ¿se ha entendido todo o conviene releer algún punto más oscuro? ¿cuáles son las palabras más importantes, las palabras-clave? Deben subrayarse las palabras-clave (sin detenerse en exceso), descubriendo los elementos estructurales del texto. Es importante el rol de la frase-guía, que indica el tipo de estructuración de la unidad de lectura. Además, en esta fase se puede proporcionar un título (una palabra-concepto) para la unidad de lectura en la que nos hemos detenido. Antes de continuar, es conveniente (fase 5) repetir en pocas palabras el contenido, sin tener el texto delante, de la unidad: esto ayuda no sólo a recordarlo, sino también a comprender mejor la parte siguiente del texto.

Todas estas operaciones se repiten en cada unidad de lectura. Al final, para reconstruir el esquema del texto, utilizaremos (fase 6) mapas o gráficos, o bien, para los lectores que tienen un estilo marcadamente auditivo o visual de tipo verbal, resúmenes escritos u orales, todos ellos instrumentos que nos sirven no sólo para reelaborar el texto, comprendiéndolo con mayor profundidad, sino también para recordarlo mejor. En último término (fase 7), la revisión de todo el recorrido, que debería efectuarse varias veces y con un tiempo de distancia, favorece un recuerdo más duradero, además de permanente; el texto ha pasado a formar parte del lector y es un instrumento que podrá reutilizar en posteriores aprendizajes.

Enseñar y aprender a Resumir

Si leemos es para comprender y si comprendemos es para recordar. Si tras pocos minutos hubiéramos olvidado completamente lo que acabamos de leer, no ten-

© narcea, s. a. de ediciones

dría sentido la lectura. Pues bien, la actividad que no sólo manifiesta del modo más claro posible si efectivamente ha habido una comprensión en profundidad, sino que además favorece también recordar los conceptos esenciales, en la memoria a largo plazo, es precisamente el resumen. Saber resumir bien significa aplicar eficazmente las cuatro macro-reglas que antes hemos recordado.

1. *Seleccionar*. Se selecciona subrayando. Es importante saber que esta actividad no se hace de una vez por todas, sino que es recursiva. Se vuelve una y otra vez sobre las palabras y sobre las partes que hemos recalcado con diferentes estímulos (subrayador, rotulador rojo, etc.), en base a lo que recordamos o a lo que hemos olvidado.

2 y 3. *Reducir* y *generalizar.* Son dos actividades que están relacionadas. Para poder reducir o resumir un texto, se requiere, además de pasar por alto las informaciones que no sean esenciales, poderlas generalizar, recurriendo a conceptos supra-ordenados e hiperónimos. También el uso de títulos breves y de palabras-concepto junto a las unidades de lectura previamente seleccionadas es una actividad muy útil que denota la capacidad de generalizar.

4. *Reconstruir.* El verdadero núcleo de la cuestión, como se habrá entendido ya, es la cuarta macro-regla, la construcción de un resumen que le devuelva al destinatario la estructura semántica del texto del que se ha partido, desvinculándonos del orden de exposición. Así pues, una técnica más bien sencilla consiste en interrogar al texto a través de algunas preguntas básicas, que hemos propuesto al presentar las tres redes constitutivas de un texto informativo. Naturalmente, para centrarnos en el objetivo (la estructura compositiva), la vía principal consistirá en describir discursivamente el mapa conceptual del texto.

Es evidente que no podríamos hacer todo lo anterior si no se satisfacen algunos requisitos básicos; nos detendremos en algunos de ellos en la segunda parte del presente libro, a la hora de proponer un modelo operativo o aplicación práctica para la escuela primaria.

Hay también otras tres actividades preliminares que pueden ser útiles: escoger entre tres frases con síntesis alternativas; completar frases de síntesis; descubrir alguna secuencia omitida; completar un resumen en el que falten frases o palabras importantes; completar un esquema hecho de frases-guía y espacios en blanco para rellenar (*story frame*); comparar y escoger entre resúmenes aceptables e inaceptables; reformular paráfrasis sumarias de secuencias o resúmenes completos con vínculos, por ejemplo los lipogramas (cartas que no se pueden usar); introducir incoherencias para después descubrirlas; etc.

© narcea, s. a. de ediciones

En todos los casos es mejor evitar utilizar el resumen como un castigo por la mala conducta del alumnado. El castigo asociado a una actividad es el mejor modo para hacer que odien esa actividad.

Didáctica de la Narración

Otra tipología sobre la que nos queremos centrar ahora es la que constituyen los textos narrativos. Es de fundamental importancia que el lector sea consciente de los elementos a través de los que se materializa el enunciado narrativo, la *fábula* —que no hay que confundir con la narración o el discurso narrativo, en el que nos detendremos más adelante—. La figura 3.3 representa de manera suficientemente amplia el esquema en el que un lector experto se debe mover de manera consciente. Combinando de dos en dos los cuatro aspectos fundamentales que aparecen en la parte más externa de la figura, se obtienen cuatro áreas: nivel narrativo del personaje, nivel descriptivo del personaje, aspecto narrativo del ambiente y aspecto descriptivo del ambiente.

En cada una de las áreas, por ejemplo, en el nivel narrativo del personaje, comparecen elementos más explícitos (acciones, pensamientos y diálogos), y elementos más ocultos, «internos», que a menudo se deducen tan sólo a través de la inferencia (en nuestro ejemplo se correspondería con los roles narrativos). De una manera análoga, en la parte más interna de las otras tres áreas, hemos colocado los datos que están más ocultos y que por tanto son más difíciles de captar.

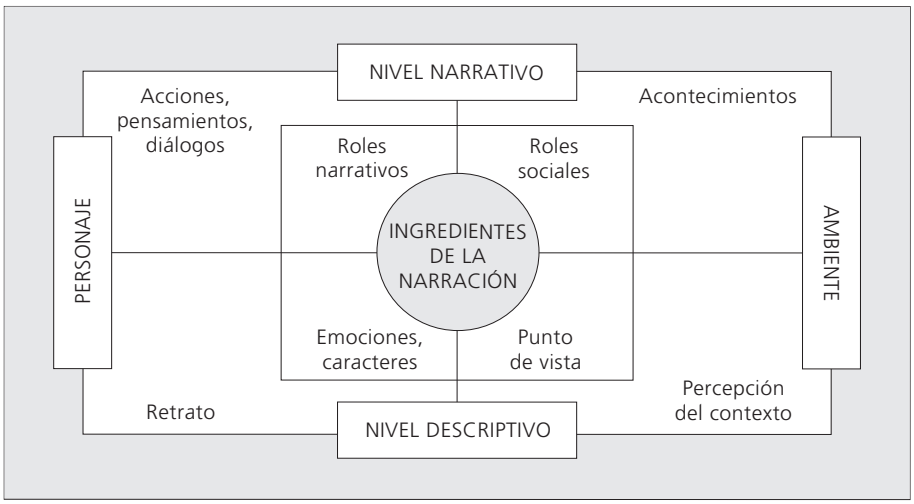


Fig. 3.3. Los elementos o ingredientes de la narración.

© narcea, s. a. de ediciones

No siempre es fácil distinguir el nivel narrativo del nivel descriptivo, en parte porque a menudo tienden a confundirse incluso en una misma frase. Como decía Pushkin, cuando en una narración se nombra la existencia de un clavo (un elemento descriptivo, incluso si es marginal), antes o después alguien lo usará para colgarse. Aunque a veces son difíciles de explicar, estos dos niveles realizan funciones distintas y requieren también operaciones cognitivas distintas, por lo que es fundamental saberlos distinguir.

La descripción no siempre cumple la misma función: algunas veces sirve para esbozar el ambiente en el que actúan los personajes, para delinear el telón de fondo de la trama, otras veces para sugerirnos una atmósfera psicológica o bien el estado de ánimo de un personaje, que ve ciertas cosas, y no otras, guiado en la exploración del espacio por sus emociones. Otras veces incluso, las cosas descritas constituyen indicios que nos presentan indirectamente al personaje: en el fondo nosotros también somos las cosas con las que estamos en contacto cotidianamente. En la reconstrucción del ambiente, el rol del lector es absolutamente fundamental. Mientras que en la novela del XVIII las *oberturas* de carácter descriptivo sin duda ayudaban al lector a penetrar en profundidad en el ambiente, en la narrativa del XX y en la actual, el contexto se debe reconstruir a menudo a través de inferencias, sobre la base de unos pocos indicios desperdigados aquí y allá. Está claro que los conocimientos sobre el mundo, los encuadres del lector, desempeñan, también en este caso, un rol fundamental. Esto resulta particularmente evidente incluso a nivel narrativo, nivel en el que los roles sociales de los personajes, que hacen comprensibles, previsibles e incluso inevitables algunas de sus acciones, se confían a menudo a la competencia enciclopédica del lector, a sus premisas culturales; es decir, a lo que está implícito en la narración.

Roles y funciones en la Narración

El conjunto de las acciones, que constituye la trama de la narración, nace de los personajes, que se caracterizan por aquello que son y por cómo actúan. Con la entrada en la narración de nuevos personajes la trama se complica, mientras que con la desaparición de un personaje (muerte, una partida definitiva), la trama se simplifica: cosa que sucede casi siempre al final de la narración. Generalmente, los personajes desempeñan ciertos roles, que en las narraciones muy simples y de origen popular son de fácil identificación.

En el centro de la historia hay un sujeto, que podríamos definir como el «héroe» o la «heroína», que aspira a perseguir un objetivo, y para alcanzarlo debe pasar por una serie de pruebas (de fuerza, de coraje, de sabiduría, etc.), impuestas por el destino o de la voluntad de un «antagonista» que trata de dañarle e impedirle alcanzar su meta. Rara vez el héroe logra llevarlo a cabo en solitario, al menos le apo-

© narcea, s. a. de ediciones

yan uno o más de un «ayudante», que le permiten superar las pruebas. El deseo del héroe está espoleado o sostenido por un «destinatario», que es una especie de árbitro que determina el viraje decisivo de la narración; en la fase inicial, desempeñando un rol de «mandatario», o bien desempeñándolo en el transcurso de la historia. La empresa se lleva a cabo en beneficio de alguien, que puede ser el héroe mismo u otro personaje, que llamaremos «destinatario» (figura 3.4). En el cuento maravilloso aparecen incluso ciertas funciones relativamente fijas: lo que interrumpe la situación inicial y pone en marcha la historia es el móvil (prohibición-infracción, llamada-misión, carencia-deseo, daño-reacción). Otras funciones fundamentales son la lucha, los dones mágicos, el retorno de incógnito o el premio.

En las narraciones más complejas y originales estas figuras tan estereotipadas se complican y se interiorizan, aunque no desaparezcan del todo. Su identificación ayuda al lector experto a penetrar más a fondo en los mecanismos del texto, a establecer comparaciones y a hacer una valoración.

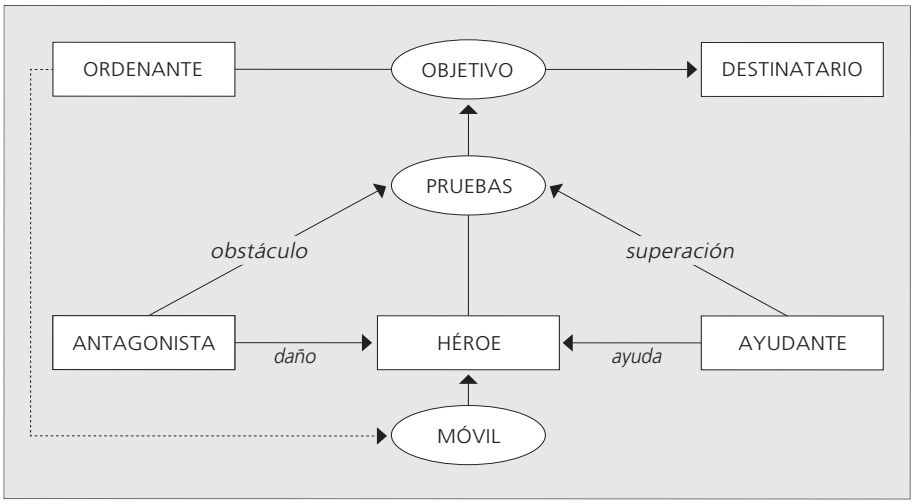


Fig. 3.4. Los roles en los cuentos de hadas.

La peripecia no se desarrolla nunca de modo lineal, sino que tiene altos y bajos; en ciertos momentos la tensión narrativa aumenta, hasta alcanzar un clímax, y en otros momentos baja. Normalmente, los momentos de mayor tensión, y sobre todo el clímax, se dilatan con elementos que lo retrasan —descripciones, reflexiones, disgresiones— con el objetivo de crear suspense. Tras el apogeo, que a menudo coincide con el duelo final con el antagonista, sucede la caída: la narración se acerca a su conclusión. Es en esta zona marginal donde, en algunas

© narcea, s. a. de ediciones

narraciones, anida la última sorpresa, precedida y preparada por una serie de falsos indicios que tienen la tarea de mantener la espera del lector. Es en este punto en el que se debe reflexionar sobre toda la narración en función de la conclusión.

Descubrir al Personaje

Descubrir las características del personaje es esencial para comprender y explicar las acciones fundamentales y los acontecimientos principales. La manifestación del personaje se lleva a cabo, fundamentalmente, sobre dos ejes: la funcionalidad del hacer y la funcionalidad del ser. Tal y como sostiene con lucidez Roland Barthes, «comprender una narración no es solamente seguir el entramado de la historia, consiste también en el reconocer los «planos», proyectar las concatenaciones horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) una narración no es sólo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel al otro» (Barthes, 1980). Esto resulta particularmente evidente para el personaje, cuya configuración global y cuyo significado unitario se van construyendo gradualmente, «en vertical», acumulando informaciones e indicios de diferente orden.

El lector reconstruye el personaje sobre la base de informaciones provenientes del texto: qué hace, piensa o dice, cómo reacciona emocionalmente, de qué objetos se rodea, qué aspecto tiene, cómo se mueve, cómo viste, etc. Aun así, el texto nos suministra solamente un esbozo; lo que falta será añadido por la imaginación del lector, que lo representará utilizando y comparando entre ellos sus conocimientos personales. Dicha reconstrucción a veces se basa en simples indicios (figura 3.5).

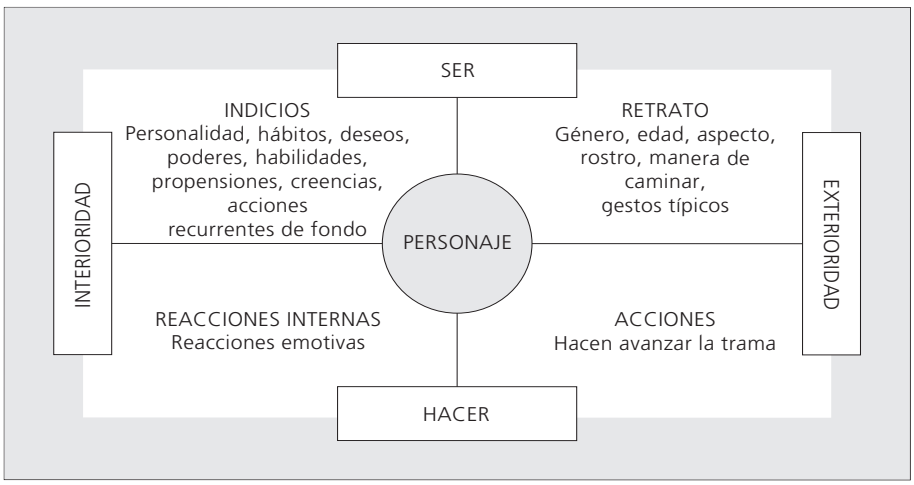


Fig. 3.5. Mapa del personaje.

© narcea, s. a. de ediciones

En una narración generalmente intervienen diferentes tipos de personajes. Algunos de ellos desempeñan roles importantes, otros tienen una función marginal. Algunos pueden estar caracterizados de una manera más profunda o compleja (tienen «profundidad»), otros, en cambio, son presentados de manera más superficial («personajes planos»). Algunos se transforman en el transcurso de la narración («personajes dinámicos»), otros son idénticos desde el inicio hasta el final («personajes estáticos»).

Niveles de la Comunicación Literaria

Igual que para la comprensión del texto expositivo, también para el narrativo existen diferentes niveles de competencia. El más difícil —aunque no por eso haya que excluirlo— es, sin duda, el nivel enunciativo, relativo a la comunicación literaria entre el autor y el lector, mediada por el texto.

La narración, en el fondo, es un mensaje que un emisor (el autor) produce y transmite a un receptor (el lector), que lo interpreta a su manera. Es una comunicación muy compleja que se da en distintos niveles (Segre, 1985, p. 136) —discurso, trama, historia y modelo narrativo— que es posible hacer corresponder con otros muchos niveles determinados por el contexto cultural: lengua (comprendidas retórica y métrica), técnicas de la exposición, materiales antropológicos, conceptos-clave y lógica de la acción.

Desplazándose del contexto cultural al texto y viceversa, la figura 3.6 pone en evidencia las relaciones entre emisor y receptor. El autor —el emisor—, parte del contexto del que copia los elementos que introducirá en el texto, pasando del nivel 4 al nivel 1 (tómese como ejemplo emblemático *El misterio de Marie Roget,* de Poe, recordado antes). Por su lado, el receptor —el lector—, lo interpretará partiendo del texto (discurso) y procederá en el orden inverso (del nivel 1 al 4), poniéndose en contacto con los puntos correspondientes del contexto cultural.

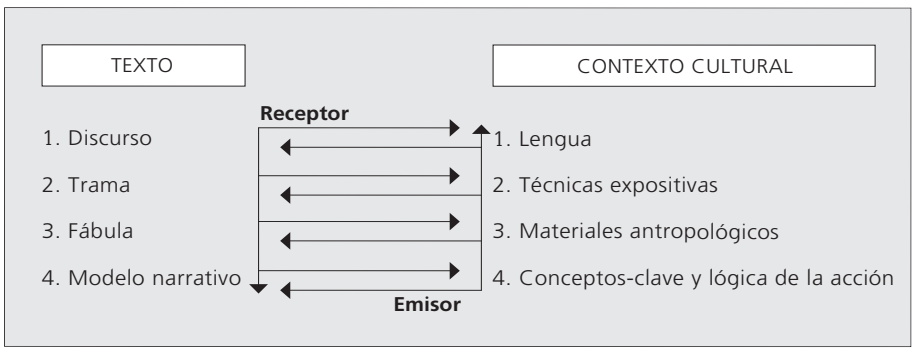


Fig. 3.6. La comunicación literaria.

© narcea, s. a. de ediciones

Las Estructuras Discursivas

Intentemos detenernos brevemente sobre los aspectos más relevantes (Genette, 1972) de la estructura discursiva.

– La *manipulación de la trama*. La sucesión de los acontecimientos en el tiempo, según una secuencia lógica de causa y efecto, se llama *fábula*, mientras el orden en el que se narran los hechos se llama *trama.* Si la trama recalca la fábula, entonces es lineal; cuando la narración sigue un orden diferente al de la fábula, entonces la trama resulta más o menos manipulada, mediante analepsis o *flash-back* (retrospección) o bien prolepsis (prospección o anticipación). En este segundo caso, naturalmente, es donde nacen los mayores problemas de comprensión.

– *El ritmo narrativo*. El tiempo de la narración puede ser igual al de los acontecimientos narrados, más rápido o más lento. Actuando sobre el tiempo en la narración de los acontecimientos, el narrador crea un ritmo particular para el relato, que puede ser lento, rápido, regular o irregular. Con la escena dialogada el tiempo de la narración coincide con el tiempo de lo que sucede en la historia. En el resumen, el tiempo de la narración es inferior al de la historia (ejemplo: «Vivió durante mucho tiempo lejos de su ciudad», pero no se nos dice qué hizo durante ese tiempo). Por el contrario, en el análisis (o extensión), el relato se ralentiza y se dilata respecto a lo que sucede en la historia, mientras que con la pausa descriptiva la narración va avanzando, pero la historia no avanza en absoluto, no hay acontecimientos narrados. En definitiva, con la elipsis, se omite una parte más o menos grande de la historia. La omisión se señala por expresiones como: «más tarde», «pasaron muchos años», «algunas horas después», etc. El frecuente recurso a las pausas descriptivas, por ejemplo, determina una marcha más lenta de la narración, mientras que en la narración rápida se recurrirá con frecuencia al resumen o la elipsis. Las elecciones de ritmo dependen, no sólo del gusto literario del autor, sino también de las características del presunto lector al que la obra va destinada.

– *La voz*. Si el narrador es un personaje, entonces la voz es interna; si no forma parte de los acontecimientos la voz será externa. El narrador de primer grado puede narrar toda la peripecia, o bien confiar una parte a un narrador de segundo grado, y así sucesivamente.

– *El punto de vista*. La perspectiva sobre lo que sucede puede ser interna (focalización subjetiva en el personaje) o bien externa (el narrador se limita a referir objetivamente qué parecen desde fuera los personajes y qué dicen, pero no sabe lo que piensan en profundidad). En muchos relatos el narrador sabe lo que piensa cada personaje, se traslada libremente de un personaje al otro, conoce todo lo que sucede, lo que ha sucedido y lo que sucederá; en resumen: es omnisciente. En este

© narcea, s. a. de ediciones

caso decimos que no hay una perspectiva propiamente dicha, la narración no está focalizada.

– *La distancia*. Al referir los pensamientos o las palabras del personaje, el narrador puede escoger entre diversas soluciones, acercándose o alejándose según el caso, usando el discurso directo (máxima cercanía), el discurso narrado (máximo alejamiento), el discurso indirecto libre o el discurso indirecto (casos intermedios).

– *El estilo*. La elección entre las técnicas narrativas que hemos nombrado imprime sin duda un cierto estilo al relato. Otros factores que caracterizan estilísticamente a un escritor son las elecciones lingüísticas —de registro, de léxico, de sintaxis—, tanto por lo que atañe al lenguaje utilizado por el narrador, como cuando quienes hablan son los personajes (discurso directo). Las elecciones atañen a las diferentes variantes lingüísticas. La lengua, de hecho, se utiliza de diferentes maneras según la situación en la que nos encontremos (en público, en privado, en un contexto semi-privado o bien coloquial), las personas a las que nos dirigimos o el rol que jugamos en un determinado momento. Además, cuando hablamos utilizamos la lengua de manera diferente que cuando escribimos. En todos estos casos realizamos elecciones de registro, es decir, de nivel lingüístico. Se puede usar una lengua corriente (registro informal), típica del oral o de las situaciones privadas o coloquiales; o bien se puede usar la lengua más retórica (registro formal), a la que se recurre en las situaciones públicas, cuando se asume un rol de cierta responsabilidad. En este último caso los modelos los suministra sobre todo el registro escrito. En el texto literario esta distinción estuvo vigente hasta el siglo XIX. En cambio, a partir del XX la literatura se basó, en cierta medida, en el registro oral: la aparición de regionalismos, dialectalismos o de palabras del registro vulgar, el recurso a una sintaxis elemental y al lenguaje figurado fue cada vez más frecuente.

Una característica particularmente significativa de cualquier estilo es la elección de los tiempos verbales. El uso del imperfecto, reforzado eventualmente por locuciones temporales como «de vez en cuando», se refiere de una sola vez a acciones que se repiten una y otra vez. Y viceversa, el pasado remoto sirve para indicar una ruptura en el tiempo de la costumbre: debe suceder algo importante. El pasado remoto y el imperfecto son tiempos narrativos con funciones diferentes: el imperfecto, normalmente, es un tiempo que podríamos definir como «de fondo» (acciones repetitivas, descripciones, circunstancias secundarias), mientras el pretérito perfecto trae el acontecimiento al primer plano (narra hechos que son decisivos para el desarrollo de la historia). También la alternancia de primer plano y trasfondo da un ritmo particular al relato. Sucede algunas veces que el narrador, además de narrar ciertos acontecimientos, se detiene para comentarlos. En estos casos utiliza diferentes tiempos verbales: el presente, el pasado próximo o el futuro.

© narcea, s. a. de ediciones

SEGUNDA PARTE

Aplicaciones prácticas *o* Modelos Operativos

Un «puzzle» complejo y muy interesante

Usamos la imagen del «puzzle» para un itinerario didáctico que se despliega desde el cuarto año de la escuela primaria hasta al bienio de primero y segundo de Bachillerato[1].

A cada pieza del puzzle (hay unos sesenta), le corresponde una *Operación Didáctica* que trata de dar en el blanco de una *Competencia Cognitiva* específica.

La aproximación es de carácter modular: cada actividad de laboratorio es relativamente autónoma y se puede colocar en diferentes secuencias, teniendo en cuenta, obviamente, el nivel para el que se destina.

Si se quiere, se pueden programar así itinerarios macro-modulares basados en diferentes aspectos: en la reflexión gramatical, en la coherencia y en la cohesión textual, en la narratología, en los mensajes visuales, en el *problem solving* cognitivo, en el método; para finalmente concluir con pruebas de comprensión, diferenciadas por niveles, que registren a través de una adecuada verificación la competencia alcanzada.

La autonomía de cada módulo es, sin duda, solamente relativa, en el sentido de que las operaciones en las que se basa cooperan sinérgicamente para estimular las habilidades y los procesos de base para la comprensión de diversos tipos de textos, en particular, de carácter expositivo y narrativo.

Respecto al modelo de «construcción-integración» de Kintsch, que hemos presentado en la primera parte del libro, hemos articulado el proceso de «construcción» en los dos momentos del «reordenamiento» —que coincide también con la adquisición y el perfeccionamiento de la habilidad de distinguir percepciones y de memorización a corto plazo, preliminares respecto a los procesos sucesivos de elaboración— y de asociar entre ellos los datos memorizados.

---

[1] He adaptado la referencia al itinerario educativo en Italia al contexto español ya que el autor se refiere a alumnos comprendidos entre los 9 y los 18 años [N. de Trad.].

© narcea, s. a. de ediciones

La «integración» de las informaciones en bloques informativos de orden superior requiere, en cambio, que se aprendan y se practiquen dos actividades fundamentales: «buscar» y «completar». La primera consiste, justamente, en «buscar» la información activamente, llevando a cabo movimientos estratégicos dentro del texto (anticipación de información y gestos de confirmación). La otra actividad fundamental, «completar», se lleva a cabo tanto en el micro (escaneo de pocas letras en vez de la palabra entera), como en el macro: integración de información nutriéndose de la propia «enciclopedia», es decir, la información previa e implícita de la que ya dispone el alumno (guión, encuadre), explicitando lo que está implícito, extrayendo conclusiones, lanzando hipótesis no sólo a nivel del enunciado, sino también de la enunciación.

En la figura 1, que sigue a continuación y que hemos denominado *El "puzzle" de la Comprensión*, hemos reproducido el puzzle completo para proporcionar el trasfondo en el que se encuadran nuestros tres ejemplos de aplicación.

En el centro de la figura, como punto de llegada, tenemos las actividades más complejas, ligadas directamente a la comprensión: el *problem solving* cognitivo, el método de lectura y, como verificación final, las pruebas de comprensión con tres niveles de dificultad. Para dar en el blanco, se parte del área más externa, en la que están presentes las operaciones ligadas al acto de reorganizar y de asociar, para pasar después, en el área más interna, a las dos macro-habilidades de buscar y de completar.

Respecto de los textos utilizados para llevar a cabo las aplicaciones prácticas que ofrecemenos como ejemplos para trabajar con los alumnos, son tres: uno distinto para cada uno de los tres niveles que se ofrecen: escuela primaria, escuela secundaria y bachillerato.

El texto utilizado para el nivel de escuela primaria es un poema de Gloria Fuertes[2], titulado *¡Al corro!,* que sin duda puede resultar familiar a los niños y niñas de estas edades.

Los textos elegidos para trabajar en educación secundaria son de Heinrich Böll y, para bachillerato, corresponden a Nedo Rossi y Enzo Tiezzi.

[2] En el original italiano el ejercicio se seguía con un poema de Roberto Piumini (1996), *Quieto patato* (Nuove Edizioni Romane). He cambiado este texto por el de Gloria Fuertes por ser una autora más familiar para el alumnado español [N. de Trad.].

© narcea, s. a. de ediciones

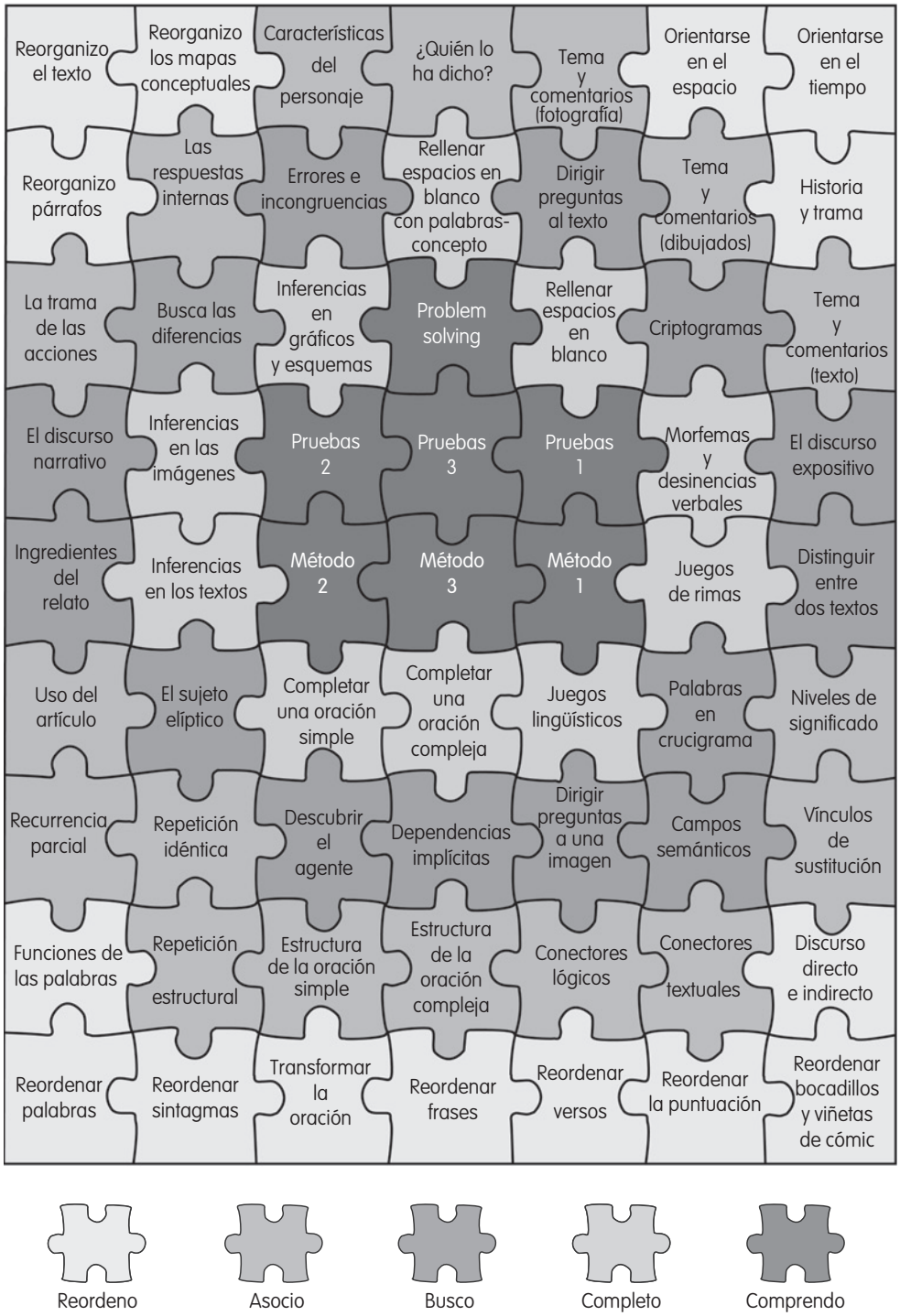


Fig. 1. El «puzzle» de la Comprensión.

© narcea, s. a. de ediciones

PARA TRABAJAR EN LA ESCUELA PRIMARIA (9-11 años)
La microtextualidad

Utilizando una poesía de Gloria Fuertes, nos concentraremos en cinco habilidades que facilitan la comprensión a nivel microtextual.

● Actividad 1. Vínculos de repetición

Descubrir y subrayar los vínculos de repetición. El ejercicio está ya comenzado para facilitar la tarea.

¡AL CARRO!

Al carro de la zanahoria,
comeremos escarola,
lo que comen los jilgueros.
El puré para el abuelo.

Al corro de la batata,
comeremos mermelada,
lo que comen los golosos.
Tú no juegas, por tramposo.

Al corral de doña Loba,
comeremos escarola.
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Al carro de los bomberos
jugamos a apagar fuegos.
Con el fuego y con las cañas,
asaremos las castañas.

Al corro de los amigos,
comeremos pan con higos.
Comeremos serpentinas,
lo que comen las gallinas.

¡Al corro de los vecinos,
comeremos peces finos,
lo que comen los pingüinos,
y piñones de los pinos!

¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Operaciones mentales

Visualizar el contenido.

Memorizar palabras.

Descubrir vínculos de cohesión de repetición.

Moverse dentro del texto.

Comparar partes del texto.

Gloria Fuertes (2001)
Gloria Fuertes para niños, Madrid, Susaeta.

A modo de reflexión

Una de las maneras más sencillas de lograr la cohesión y la comprensibilidad de un texto es la *repetición* de los significados de algunas palabras. Los mismos significados, o significados similares, no quiere decir que las palabras sean necesariamente las mismas. Para evitar repeticiones, se recurre a sinónimos (palabras distintas con significado muy parecido) o a expresiones equivalentes. De este modo, dentro del texto, se crean ciertos parentescos, redes de significado que ponen en relación palabras incluso muy alejadas entre ellas.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

¡AL CARRO!

Al carro de la zanahoria,
comeremos escarola,
lo que comen los jilgueros.
El puré para el abuelo.

Al corro de la batata,
comeremos mermelada,
lo que comen los golosos.
Tú no juegas, por tramposo.

Al corral de doña Loba,
comeremos escarola.
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Al carro de los bomberos
jugamos a apagar fuegos.
Con el fuego y con las cañas,
asaremos las castañas.

Al corro de los amigos,
comeremos pan con higos.
Comeremos serpentinas,
lo que comen las gallinas.

¡Al corro de los vecinos,
comeremos peces finos,
lo que comen los pingüinos,
y piñones de los pinos!

¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Operaciones metodológicas

Preguntarse qué es un «texto», haciendo emerger las concepciones implícitas o ingenuas de los alumnos.

Mostrarlo con ejemplos y mecanismos de coherencia y de cohesión.

Subrayar la diferencia entre las repeticiones que facilitan la comprensión y aquellas que la obstaculizan.

Hacer que reflexionen sobre el hecho de que no practicamos sólo una lectura lineal, sino distintas lecturas según los objetivos que tengamos.

Consideraciones didácticas

Es importante recordar que la palabra «texto» significa, originalmente, «tejido». Los dos elementos fundamentales del tejido textual son la coherencia y la cohesión. Este ejercicio trata de poner en evidencia el segundo aspecto, la cohesión, que es como el cemento que une los ladrillos de una casa, pero que muestra resultados opuestos desde el punto de vista de la comprensión. Mientras la repetición idéntica («comeremos-comeremos») la facilita, la repetición parcial («piñones-pinos») la puede obstaculizar. La repetición parcial puede hacerse con sinónimos, hipónimos-hiperónimos («Mi vecina se ha comprado un *pastor alemán*. Ése maldito *perro*...»), parte-todo («He llevado a arreglar mi *reloj*. El relojero me ha dicho que es un problema de las *agujas*...»), paráfrasis expansivas («Me gustaría pasar unas vacaciones en una *isla*. *Una tierra rodeada de mar* es para mí...»).

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 2. Vínculos morfológicos

1. Escribir en los recuadros en blanco las letras que faltan para completar cada palabra.

Comer ☐ pec ☐ fin ☐

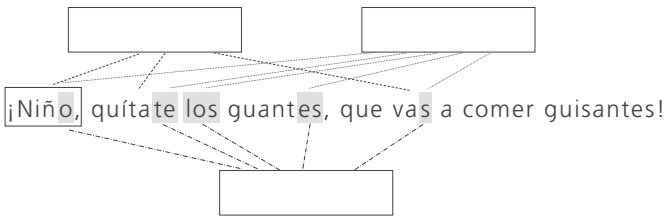
Operaciones mentales

Deducir los morfemas que faltan.

Utilizar el contexto como recurso.

Distinguir los tipos de concordancia morfológica.

2. Escribir en cada recuadro en blanco qué tipo de concordancia morfológica se da.



A modo de reflexión

Un vínculo particular de repetición es el que viene dado por las terminaciones, es decir, las partes variables de la palabra. La palabra es como una construcción del Lego. La pieza más importante, que contiene el significado de la palabra, se llama raíz o lexema (Niñ-). A la raíz se le añaden piezas que completan el significado, los denominados morfemas, obteniendo palabras nuevas (Niñ-o). Concuerdan entre ellas en género y número.
En el caso de los verbos, concuerdan en número y persona (Comer-emos).

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

1.

Comer **emos** pec **es** fin **os**

Operaciones metodológicas

Explicar las ventajas del uso del diccionario.

Introducir la idea de que no todas las palabras presentes en un texto se encuentran en el diccionario.

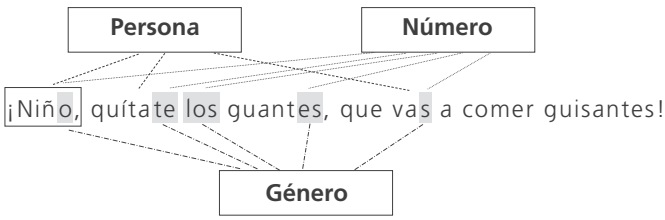
Subrayar las ventajas de la cohesión morfológica para la lectura instrumental y la comprensión.

Introducir con ejemplos el concepto de derivación.

Explicar porqué es importante, e incluso interesante, la etimología de una palabra.

Poner de manifiesto, mediante ejemplos, los errores de concordancia, en particular de persona, y los riesgos que comportan.

2.



Consideraciones didácticas

Lograr primero identificar y después automatizar los nexos de cohesión morfológica aumenta notablemente el nivel de redundancia, no sólo haciendo que la lectura sea más fluida y correcta, sino además liberando recursos cognitivos que se destinan a la elaboración de las informaciones en los niveles de complejidad más altos.

Se debe dedicar una particular atención a la estructura morfológica de la palabra, favoreciendo la costumbre de la búsqueda etimológica. La memorización de un lexema contiene, de hecho, en sí, el reconocimiento potencial de gran parte de las palabras que derivan de aquél, cosa que favorece en gran parte la comprensión.

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 3. Vínculos de sustitución

Subrayar las sustituciones y relacionar con flechas a los sustantivos a los que se refieren, tal y como hemos hecho aquí.

¡AL CARRO!

Al carro de la zanahoria,
comeremos escarola,
lo que comen los jilgueros.
El puré para el abuelo.

Al corro de la batata,
comeremos mermelada,
lo que comen los golosos.
Tú no juegas, por tramposo.

Al corral de doña Loba,
comeremos escarola.
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Al carro de los bomberos
jugamos a apagar fuegos.
Con el fuego y con las cañas,
asaremos las castañas.

Al corro de los amigos,
comeremos pan con higos.
Comeremos serpentinas,
lo que comen las gallinas.

¡Al corro de los vecinos,
comeremos peces finos,
lo que comen los pingüinos,
y piñones de los pinos!

¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Operaciones mentales

Identificar las sustituciones.

Relacionar las sustituciones con los correferentes.

Utilizar el contexto para hacer deducciones.

Moverse de una manera no lineal por el texto (recorridos estratégicos).

A modo de reflexión

Hay determinadas palabras (pronombres, adjetivos determinativos o adverbios) que pueden sustituir a sustantivos o a frases enteras; son sus representantes. Cuando se usan, el texto se hace más fluido y compacto. Pero hay un problema: si no descubrimos, mientras leemos o escuchamos, a qué parte del texto se refiere el sustituto, corremos el riesgo de no entender el texto.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

¡AL CARRO!

Al carro de la zanahoria,
comeremos escarola,
lo que comen los jilgueros.
El puré para el abuelo.

Al corro de la batata,
comeremos mermelada,
lo que comen los golosos.
Tú no juegas, por tramposo.

Al corral de doña Loba,
comeremos escarola.
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Al carro de los bomberos
jugamos a apagar fuegos.
Con el fuego y con las cañas,
asaremos las castañas.

Al corro de los amigos,
comeremos pan con higos.
Comeremos serpentinas,
lo que comen las gallinas.

¡Al corro de los vecinos,
comeremos peces finos,
lo que comen los pingüinos,
y piñones de los pinos!
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Operaciones metodológicas

Mostrar con ejemplos que palabras aparentemente iguales (conjunción y pronombre, etc.), en realidad desempeñan funciones distintas.

Reflexionar sobre el hecho de que la lengua esté gobernada por dos «presidentes» que le piden cosas opuestas: economizar al máximo (uso de sustituciones o de contenidos implícitos) y comunicar al máximo (uso de repeticiones). El resultado es siempre un equilibrio entre los dos.

Partiendo de este ejemplo, subrayar el hecho de que las sustituciones pueden referirse a partes enteras de un texto; no entenderlo dificulta la comprensión.

Consideraciones didácticas

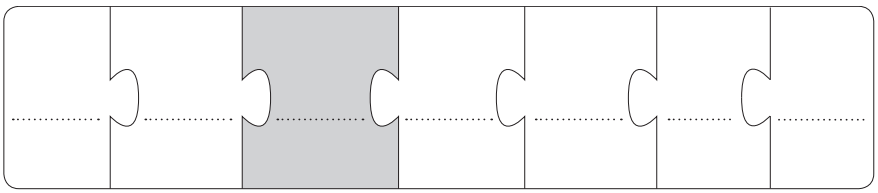
Nótese que la dificultad de comprensión aumenta, naturalmente, cuanto más lejos esté el correferente o bien, cuando el sustituto se refiere —que no es el caso—, a una frase entera o incluso a partes del texto aún más amplias.
Una interesante investigación realizada en Italia en 1999 por el IRRSAE[3], puso de manifiesto que, tras 5 años de estudio de la gramática, un 40% del alumnado que se encuentra en situación de desventaja grave o con riesgo de fracaso escolar, viene motivado por una dificultad en la competencia morfosintáctica de relacionar un sustituto con su correferente. El daño que esto comporta para la comprensión no es difícil de imaginar.

[3] El IRRSAE son las siglas del Instituto Nacional de Evaluación del Sistema de Instrucción Italiano [N. de Trad.].

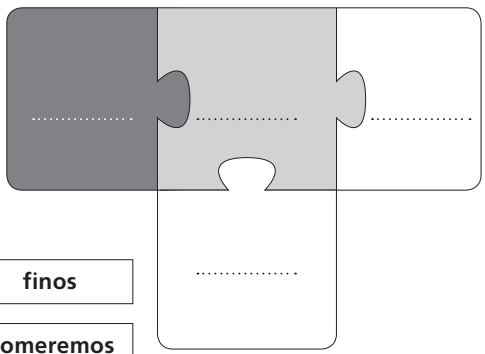
© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 4. La estructura de la oración

Construir los dos puzzles escribiendo en el lugar adecuado los sintagmas indicados en los recuadros. Colocar siempre al sujeto (el protagonista de la oración) a la izquierda del predicado.



guisantes | **quítate** | **que** | **comer** | **¡Niño!** | **vas a** | **los guantes**



finos

comeremos

peces

(Nosotros)

Operaciones mentales

Memorizar la noción de sintagma.

Descubrir cómo identificar los sintagmas de una frase.

Colocar los sintagmas en base a la función lógica.

Descubrir intuitivamente las nociones de posición y de función de un sintagma.

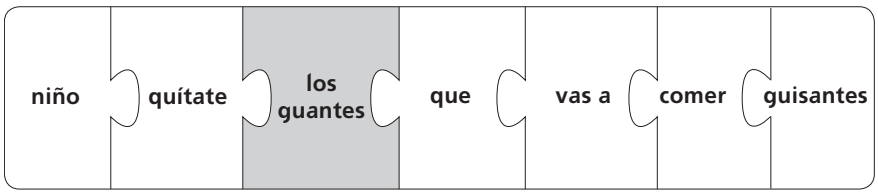
Distinguir la oración nuclear de la subordinada.

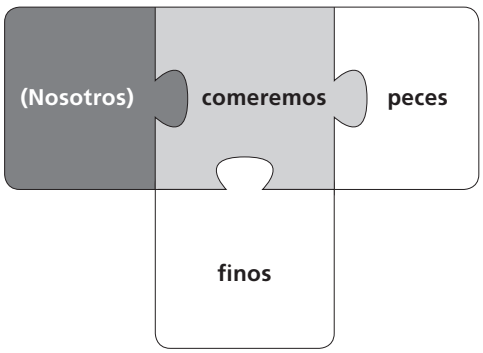
A modo de reflexión

Cada oración está compuesta por unidades lógicas que se llaman «sintagmas». Cada sintagma ocupa una posición y desempeña una función. A cada sintagma le corresponde una pregunta, por ejemplo: «¿Quién?», «¿Qué hace?», «¿Dónde va?», «¿Qué ve». Para descubrir el núcleo de una oración conviene encontrar el verbo que pone en escena uno o más temas. Por ejemplo, en la oración: «¡Niño, quítate los guantes que vas a comer guisantes!», el verbo «quítate» rige dos temas: el sujeto «niño» y el objeto directo «los guantes».

© narcea, s. a. de ediciones

Solución





Operaciones metodológicas

Realizar materialmente, con tijeras y láminas de cartulina, las distintas piezas para el puzzle.

Al menos en las primeras fases, utilizar el puzzle. Sobre una cara de la pieza se escribe el sintagma, en la cara opuesta la pregunta correspondiente.

El mismo color (por ejemplo: azul), puede indicar siempre la misma función (por ejemplo: complemento directo).

Subrayar el hecho de que a una misma pregunta le pueden corresponder diferentes funciones sintácticas.

Consideraciones didácticas

Resulta fundamental para la comprensión a nivel microtextual, que el alumnado aprenda a captar muy bien el núcleo de la oración. Usando una metáfora un poco audaz, podríamos decir que el verbo nos retrotrae a una escena teatral mental, en la que los participantes son los actores fundamentales, que dependen directamente del verbo (acción).

Este acercamiento, propuesto por el lingüista francés Tesnière, ha dado lugar a la teoría de las valencias del verbo. Su empleo a través del instrumento del puzzle sintagmático es particularmente eficaz. Hay que señalar en nuestro ejemplo la función desempeñada por los sintagmas sobreentendidos (por ejemplo el sujeto, pero no solamente) y los vínculos de dependencia lógica, para los que, por ejemplo, el atributo «finos» dependerá del complemento directo «peces». Obviamente, lo que se obtiene es una estructura lógica «profunda» y no un esquema discursivo lineal, de «superfície».

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 5. Palabras que actúan como nexo

Subrayar todas las palabras que actúen como nexo que unen las oraciones simples.

¡AL CARRO!

Al carro de la zanahoria,
comeremos escarola,
lo que comen los jilgueros.
El puré para el abuelo.

Al corro de la batata,
comeremos mermelada,
lo que comen los golosos.
Tú no juegas, por tramposo.

Al corral de doña Loba,
comeremos escarola.
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Al carro de los bomberos
jugamos a apagar fuegos.
Con el fuego y con las cañas,
asaremos las castañas.

Al corro de los amigos,
comeremos pan con higos.
Comeremos serpentinas,
lo que comen las gallinas.

¡Al corro de los vecinos,
comeremos peces finos,
lo que comen los pingüinos,
y piñones de los pinos!

¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Operaciones mentales

Separar las oraciones.

Identificar los conectores.

Descubrir la doble función del pronombre relativo.

Distinguir y comparar conectores con diferentes funciones lógicas.

A modo de reflexión

Las numerosas palabras que componen nuestro vocabulario se pueden agrupar en pocas categorías gramaticales (9): determinante, sustantivo, pronombre, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. Podríamos establecer una distinción aún más simple entre palabras-concepto —aquellas que hacen que nos venga a la cabeza una imagen— y palabras-función, que desempeñan ciertas tareas: sustituir, determinar y *unir*. Esta última función, desempeñada por las conjunciones y por las preposiciones, es particularmente importante para comprender el pensamiento de quien habla o de quien escribe.
Los pronombres relativos tienen una doble función: sustituir y unir.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

¡AL CARRO!

Al carro de la zanahoria,
comeremos escarola,
lo que comen los jilgueros.
El puré para el abuelo.

Al corro de la batata,
comeremos mermelada,
lo que comen los golosos.
Tú no juegas, por tramposo.

Al corral de doña Loba,
comeremos escarola.
¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Al carro de los bomberos
jugamos a apagar fuegos.
Con el fuego y con las cañas,
asaremos las castañas.

Al corro de los amigos,
comeremos pan con higos.
Comeremos serpentinas,
lo que comen las gallinas.

¡Al corro de los vecinos,
comeremos peces finos,
lo que comen los pingüinos,
y piñones de los pinos!

¡Niño, quítate los guantes,
que vas a comer guisantes!

Operaciones metodológicas

Llamar la atención sobre los nexos de sustitución (actividad 3), remarcando la función sintáctica del pronombre relativo dentro de la oración.

Distinguir de las demás el tipo de conexión que se establece mediante los pronombres relativos.

Introducir, con ejemplos, las nociones de tiempo, causa, finalidad e hipótesis, asociándolas a los conectores presentes en el texto.

Consideraciones didácticas

Es oportuno distinguir los pronombres relativos —que tienen la función doble de sustituir a un sintagma y de introducir una oración subordinada—, de los demás conectores.
Es aconsejable dejar para una fase sucesiva la distinción entre los diferentes tipos de coordinación y subordinación, cuando todos los alumnos tengan la madurez cognitiva para comprender el sentido lógico de las conexiones entre las oraciones. Si la reflexión metalingüística es estrictamente necesaria, no debemos olvidar que toda categorización forma parte de un determinado lenguaje y de una determinada teoría.
En la escuela está aún en uso un modelo gramatical que fue sistematizado hace más de tres siglos por los lógicos de *Port Royal*. Pero en este lapso de tiempo se han desarrollado otras teorías con una base científica mayor. En la lingüística textual, por ejemplo, se han indicado sólo cuatro tipos de conexión lógica entre oraciones: la conjunción, la disyunción, el contraste (adversativas y concesivas) y la subordinación.

© narcea, s. a. de ediciones

PARA TRABAJAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-16 años)
El texto narrativo

Modo de trabajo

Utilizaremos un fragmento breve, aunque relativamente unitario en sí mismo, extraído del *Diario irlandés*, de Heinrich Böll.

Propondremos cinco actividades, que se pueden desarrollar también individualmente en fases sucesivas. Una modalidad organizativa alternativa es la de Jigsaw, introducida en 1971 por Aronson y Austin, en Texas. Es un método que favorece en gran medida el principio de interdependencia positiva entre los miembros de un grupo. Consiste en lo siguiente: identificamos una problemática —que para nosotros serán, precisamente, los cinco modos de análisis del fragmento de Böll— que se preste a poderse dividir en tantas partes como grupos de alumnos queramos formar.

Pongamos por ejemplo que tenemos cinco grupos de cuatro miembros cada uno. El grupo A se ocupará de la temática A (en nuestro caso correspondiente a la actividad 1: «La trama»), el grupo B de la temática B (2: «La red de las causas y de las consecuencias») y así sucesivamente hasta llegar al grupo E (y a la actividad 4 de nuestro ejercicio).

En cada grupo los miembros se identifican con un número. Así tendremos, en el grupo A, los miembros A1, A2, A3 y A4. Lo mismo en cada uno de los grupos.

Cuando se hayan desarrollado todos los ejercicios, formaremos el grupo de los 1, el grupo de los 2, y así hasta el grupo de los 4. En el grupo de los 1, sólo A estará al corriente de lo que se ha hecho en su grupo, y lo mismo les sucederá a sus nuevos compañeros de grupo.

Por lo tanto, para reconstruir una visión global, será indispensable la contribución de cada uno de los miembros del nuevo grupo.

Texto seleccionado

En este momento la dueña de una taberna persigue a un chico que se acaba de comprar veinte céntimos de patatas fritas y, a su parecer, les ha puesto demasiado aceite de la botella que ha cogido de la mesa.

—«¡Perro! ¡Más que perro! ¿Me quieres arruinar?»

¿Quizás él le tirará las patatas a la cara? No, no logra responderle; responde por él el jadeo de su tórax infantil, un silbido que brota de las gráciles flautas de sus pulmones […].

© narcea, s. a. de ediciones

La bronca por las seis gotas de aceite no ha terminado todavía; la mano de la dueña se alza aún amenazadora y del pecho del joven sale aquel largo silbido. Pasan de largo algunas personas indiferentes, los borrachos caminan haciendo eses, pasan corriendo los chicos con los libros de oración para llegar a tiempo a la misa de tarde. Pero se acercaba ya el salvador: un tipo grande y gordo, flácido; debía haber sangrado por la nariz, le cubrían el rostro unas manchas oscuras, alrededor de la boca y de la nariz. También él había ya pasado de los imperdibles al trozo de cuerda (remedios muy precarios que sustituían, por falta de dinero, a los botones y al cinturón) que, evidentemente, no habían llegado para los zapatos rotos. Se acercó a la dueña de la taberna, le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano, se sacó del bolsillo un billete de 10 chelines, se lo ofreció y aquella lo cogió, asustada; después le dijo con buena educación:

—«¿Puedo rogarle, gentil señora, que considere estos diez chelines como justa compensación por seis gotas de aceite?»

Se hizo el silencio en la oscuridad, tras el King John's Castle. Después, el hombre, ensagrentado, prosiguió con una voz más baja:

—«¿Podría asimismo atraer su benigna atención sobre el hecho de que ha llegado la hora de la misa? Le ruego que le traslade al párroco mis más respetuosos saludos».

Se alejó tambaleándose, y el chico, asustado, se escapó corriendo y la dueña se quedó sola; repentinamente, las lágrimas descendieron por su rostro, tras lo cual volvió corriendo a casa y sus gritos se escuchaban incluso después de que la puerta se hubiera ya cerrado tras de sí […].

—¡Diez chelines por seis gotas de aceite! Quien vive la poesía en vez de componerla paga el diez mil por ciento de intereses.

¿Dónde estaba aquel borracho tosco y ensangrentado cuya cuerda había bastado para la chaqueta pero no para los zapatos? ¿Quizás se había tirado en el Shannon, en el abismo gris y vertiginoso entre los dos puentes, donde los gavilanes resbalan como sobre una pista de esquí gratuita? Todavía volaban en círculo, en la oscuridad, se tiraban en picado hacia las grises olas, de puente en puente, y emergían, para después repetir el juego: insaciables, a lo infinito[4].

Fragmento de H. Böll, *Diario d'Irlanda*,
Milán, Mondadori, 1989

[4] La traducción es mía [N. de Trad.]

© narcea, s. a. de ediciones

Operaciones mentales

Para presentar las etapas del trabajo individual o para asignar las diferentes tareas a los grupos, usaremos el cuadro de los elementos o ingredientes de la narración, introducida en la primera parte del libro (p. 66). Cada uno de los números del cuadro indica el tipo de tarea que el grupo o el alumno individualmente, deberán desarrollar.

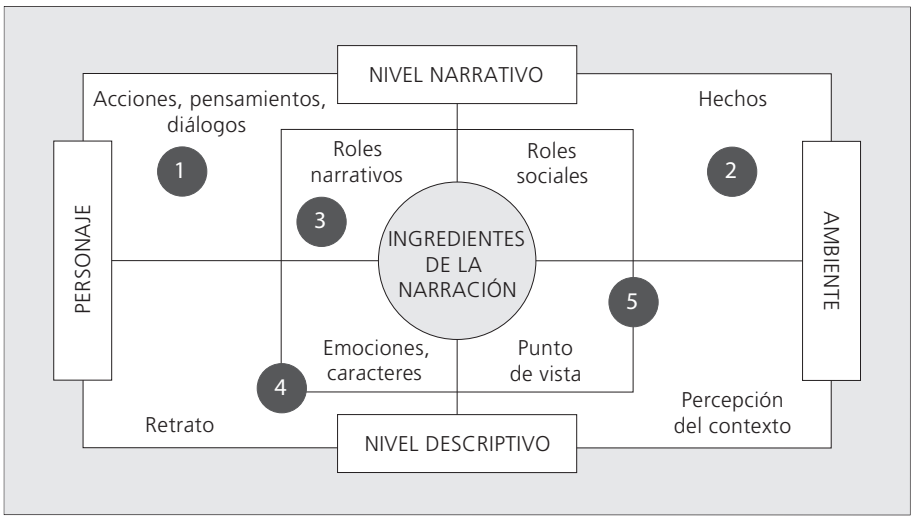


Fig. 2. Los ingredientes de la narración.

Las tareas son:

1. Reconstruir la trama, practicando una lectura selectiva del texto, identificando las acciones de los personajes y esbozando un cuadro sinóptico.
2. Descubrir y poner en evidencia las concatenaciones lógico-temporales de los hechos, identificándolos en el texto a través de una lectura selectiva y analítica, haciendo deducciones y confeccionando un esquema que lo refleje.
3. Reconstruir la estructura narrativa del texto; identificando roles y funciones.
4. Hacer un análisis en profundidad del personaje; poniendo en evidencia el retrato y las reacciones internas.
5. Descubrir las partes descriptivas, distinguiendo los personajes del ambiente, y las percepciones visuales de las percepciones auditivas.

© narcea, s. a. de ediciones

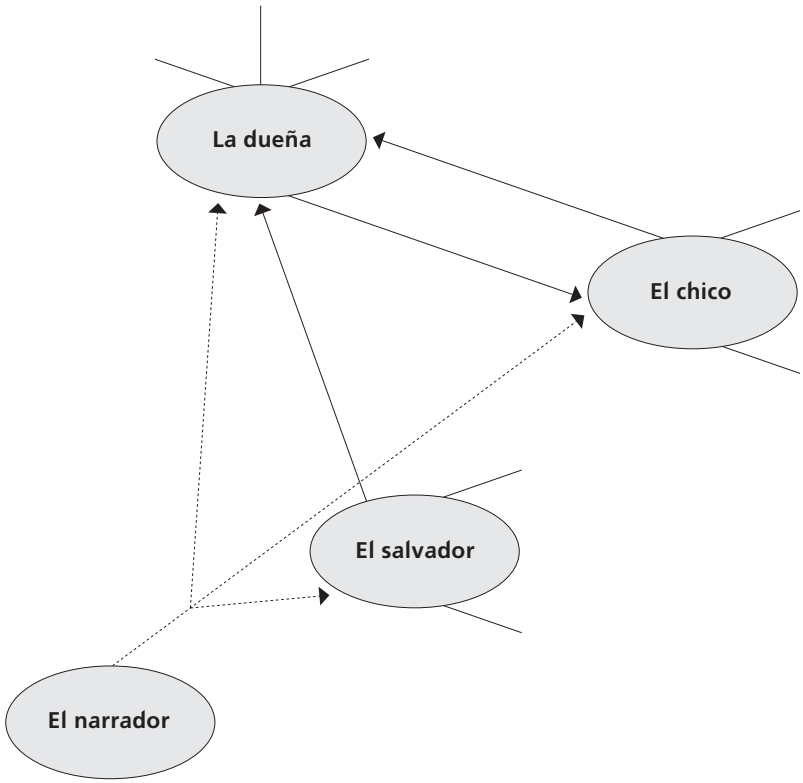
Operaciones metodológicas

1. Es necesario distinguir la lectura por placer de una lectura dirigida a una comprensión en profundidad y crítica del texto narrativo.
2. Para practicar el segundo tipo de lectura y convertirnos en lectores cada vez más expertos, es importante entender que se pueden practicar diferentes lecturas, con objetivos diferentes también, y que pueden llevarse a cabo con diferentes niveles de profundidad y de complejidad.
3. A través de las diferentes lecturas propuestas se comprenderá que en un texto no se dice todo; hay una parte que está sumergida, implícita, que debe ser reconstruida por el lector a través de deducciones.
4. En una lectura experta, en profundidad y crítica, como la que se pedirá que se lleve a cabo, es necesario aprender a moverse de modo estratégico por el texto, sobre la base del proyecto y de los objetivos que se persiguen.
5. La actividad de grupo, tal y como se ha propuesto, debería favorecer la búsqueda y la comparación, de entre los resultados más explicativos y eficaces. Pero es necesario evaluar de modo preventivo qué clima será preciso que reine en el aula para llevarla a cabo: una actividad de este tipo requiere un ambiente y una dirección muy bien estructurados.

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 1. La trama

Reconstruir la trama de la narración de la siguiente manera: sobre las flechas indicar las acciones que ponen en relación directa a los personajes, en tanto en cuanto las acciones de uno recaen sobre el otro (por ejemplo: «Yo miro a María»). Sobre los segmentos, en cambio, escribir las acciones que se llevan a cabo pero que no relacionan directamente a los personajes (por ejemplo: «Yo parto»).



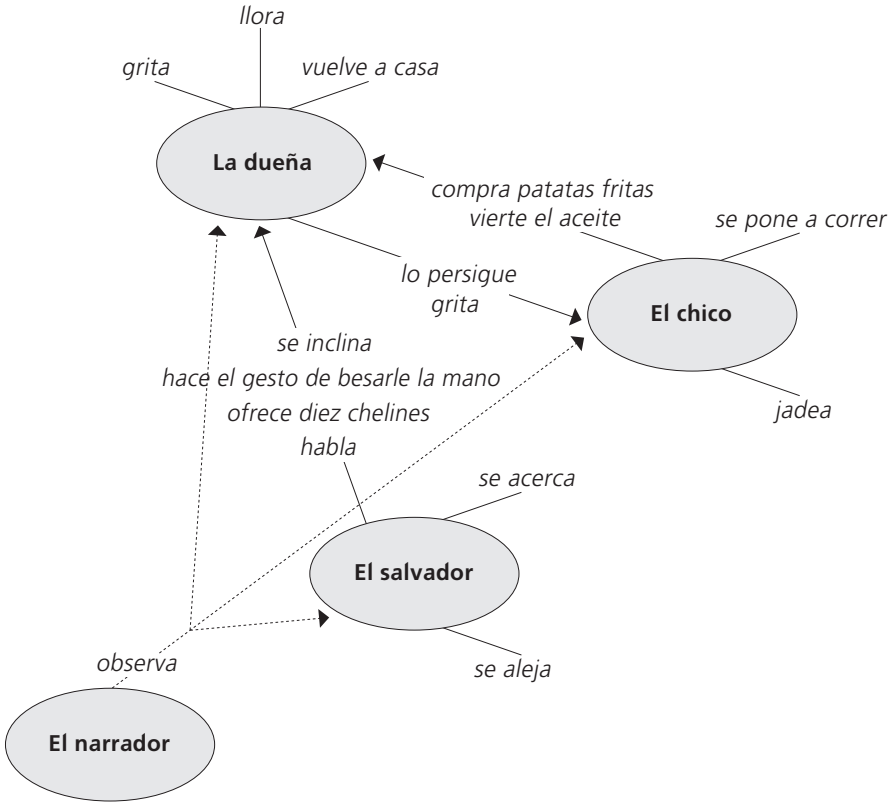
A modo de reflexión

Entre los personajes de una narración se establece una red de relaciones, similar a la trama de un tejido, que los relaciona entre ellos, directamente o indirectamente. Este sistema de acciones y reacciones se llama *trama*.

Los conflictos entre los personajes hacen que el relato avance de una situación a otra, creando una tensión que tiende a aumentar hasta que llega a un punto máximo, tras el que la historia se encamina hacia una solución.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución



Consideraciones didácticas

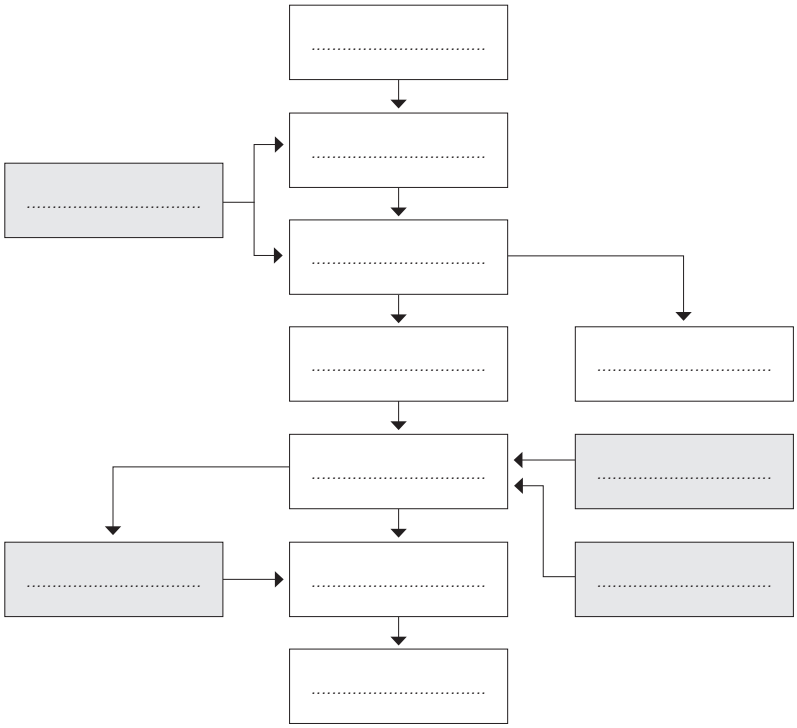
La reconstrucción de la trama es una operación bastante sencilla, aunque útil, y antecede a una comprensión más en profundidad de la narración. Iluminando las relaciones entre los personajes a través de las acciones de los unos sobre los otros la narración se descarna, queda reducida al puro hueso, liberando así unos recursos que serán importantísimos para sucesivos análisis que normalmente comportan más dificultad.

Además, la reconstrucción de la trama nos obliga a una lectura no lineal del texto, a una suerte de navegación hipertextual que se puede llevar a cabo sólo a través de saltos y con velocidades variables, pasando por alto algunos datos informativos y centrando nuestra atención sobre otros. De este modo se facilita un acercamiento flexible a la lectura, que será de gran utilidad cuando aumente el nivel de dificultad en la comprensión.

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 2. La red de las causas y las consecuencias

Colocar cada hecho en el recuadro correcto.



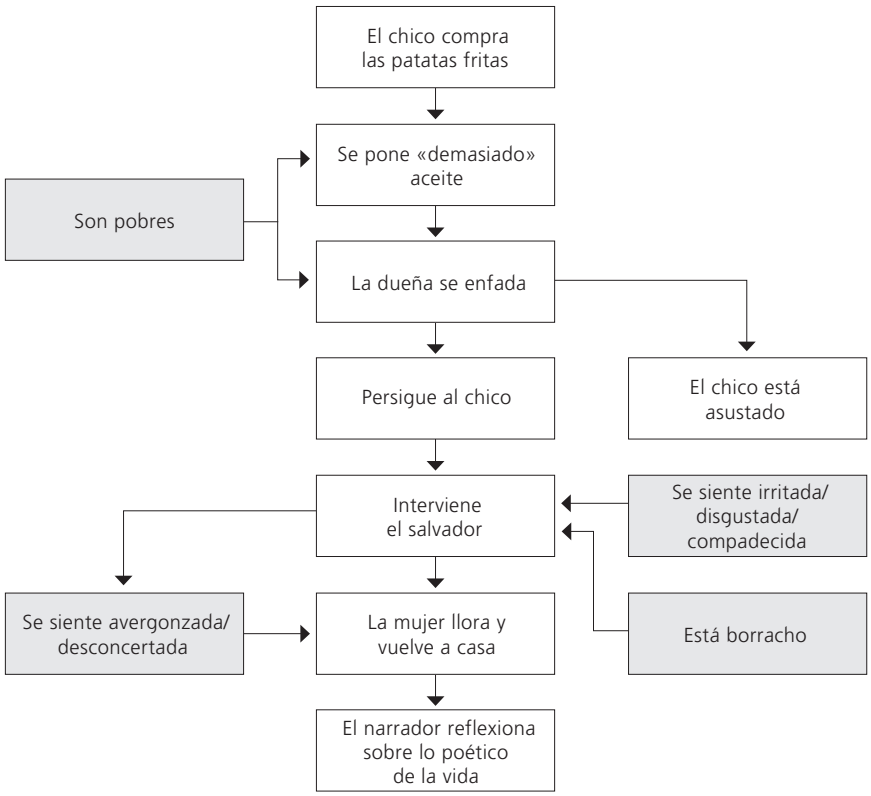
La mujer llora y vuelve a casa	Se siente avergonzada/ desconcertada	La dueña se enfada	Se pone «demasiado» aceite
Está borracho	El chico está asustado	Se siente irritada/ disgustada/ compadecida	Interviene el salvador
Son pobres	El chico compra las patatas fritas	El narrador reflexiona sobre lo poético de la vida	Persigue al chico

A modo de reflexión

La historia es una cadena de causas y consecuencias. Pero es una cadena particular, porque un hecho o una acción puede ser consecuencia de más de una causa y a su vez puede determinar más de un efecto (recuadros a izquierda y derecha de la columna central).
Algunas causas o consecuencias no están indicadas expresamente en el texto (recuadros en gris): el lector las debe recoger utilizando la lógica y sus propios conocimientos. Esto no garantiza que sus hipótesis sean correctas.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución



Consideraciones didácticas

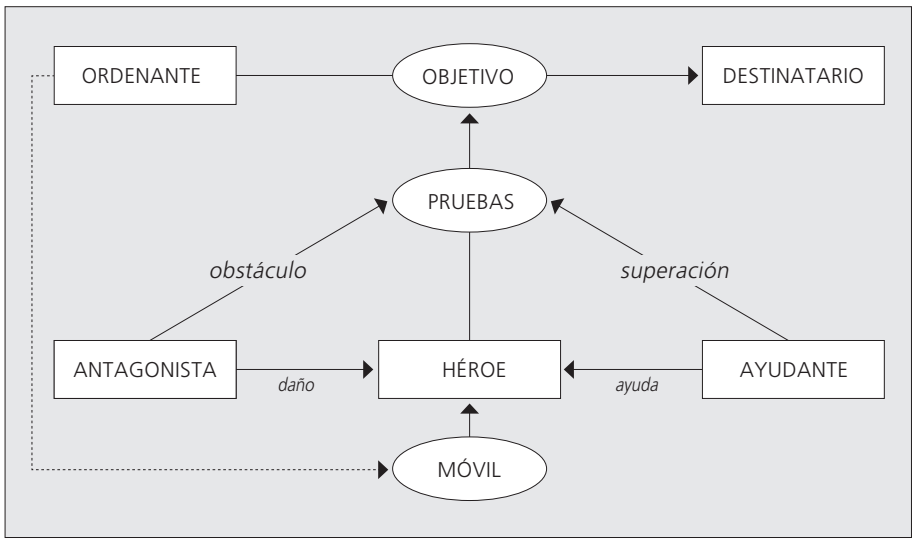
El esquema de relación causa-efecto es útil para reconstruir la concatenación lógico-temporal de los hechos, sobre todo si se trata de una trama manipulada. Incluso si el resultado pudiera parecer complejo, en realidad es bastante simple de llevar a cabo. Se puede partir de cualquier hecho narrado y preguntarse reiteradamente: «¿Porqué ha sucedido esto?», «¿qué consecuencias tiene?». Las relaciones entre los hechos explicitados ponen en evidencia las inferencias definidas como «conjuntivas» o «inferencias-puente», que son más simples cuanto más cercanos son los hechos que hay que relacionar. En cambio, las inferencias de hechos implícitos que hace el lector ateniéndose a su propia enciclopedia se llaman «elaborativas» (recuadros en gris) y son, naturalmente, las más difíciles, aunque indispensables para una comprensión en profundidad.

Si bien en una primera fase es aconsejable recurrir a instrumentos facilitadores como los propuestos en este ejercicio (los recuadros, por ejemplo), la meta hacia la que hay que tender es, naturalmente, el desarrollo del ejercicio completo por parte del alumno.

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 3. Los roles narrativos

Utilizando el esquema de los roles tradicionales que se encuentra en el cuento maravilloso, indicar qué roles y funciones se pueden localizar en esta narración.



Móvil: _____

Héroe: _____

Antagonista: _____

Ayudante: _____

Objetivo: _____

Pruebas: _____

Ordenante: _____

Destinatario: _____

A modo de reflexión

Aunque las narraciones contemporáneas son mucho más complejas que el cuento maravilloso tradicional, el esquema narrativo tradicional no desaparece nunca del todo, sino que de algún modo se oculta bajo matices psicológicos que en un tiempo pasado no existían o apenas se habían esbozado.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

Móvil: El chico se echa seis gotas de aceite, que la dueña considera demasiadas.

Héroe: Desde un punto de vista estrictamente narrativo, es el chico, aunque su rol en realidad sea sólo marginal. Desde el punto de vista del mensaje humano y poético, por tanto si concebimos el episodio como ejemplificador de una cierta condición humana, el héroe es seguramente el «salvador», el borracho tosco y ensangrentado cuya suerte ignoramos.

Antagonista: Es la dueña de la taberna, movida por la avaricia o quizás por la miseria.

Ayudante: Vale cuanto se ha dicho en referencia al héroe. Desde un punto de vista estrictamente narrativo es el generoso borracho, llamado, precisamente, el «salvador».

Objetivo: Para el chico consiste en salir indemne de la agresión de la dueña, mientras que para el borracho es salvar al chico, dando una lección de humanidad a la dueña.

Pruebas: Las lleva a cabo exclusivamente el borracho, que se priva de un dinero y gestiona un intercambio psicológico que es cualquier cosa menos simple.

Ordenante: Es un rol doble. Desde el punto de vista del acontecimiento, es sin duda el borracho quien cumple también este rol, interviniendo como un juez sabio a la hora de darle el giro definitivo a los hechos. Desde el punto de vista de la comunicación literaria, en cambio, lo podemos identificar con el narrador, presente en la escena.

Destinatario: Se resiente de la duplicidad del rol del ordenante. A nivel de la historia es el chico quien se beneficia de la intervención del borracho; a nivel de narración es, en primer lugar, el narrador, quien se destina a sí mismo este episodio emblemático y, en segundo lugar, el lector, a quien el relato irá después dirigido.

Consideraciones didácticas

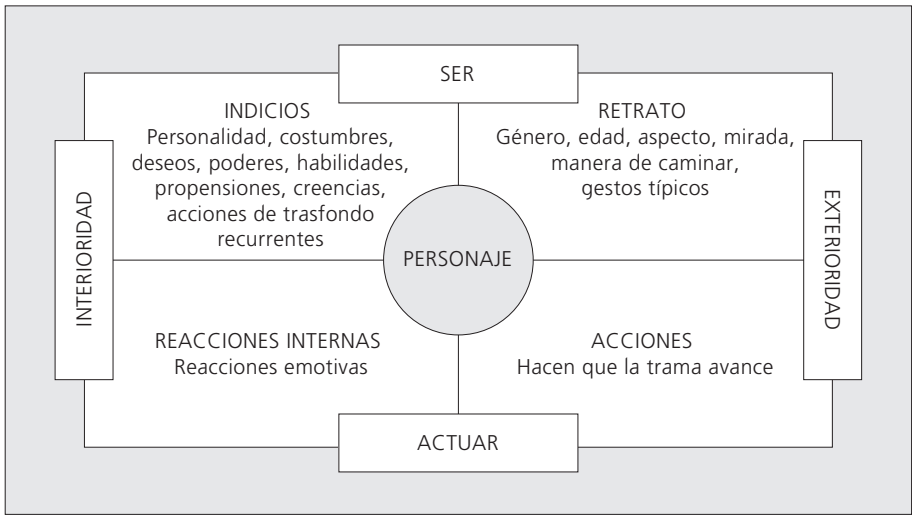
El esquema de los roles que hemos propuesto nace de una relectura en clave estructuralista llevada a cabo por Levi-Strauss de las esferas de acción propuestas por Propp. Levi-Strauss concibió la existencia de unas estructuras profundas capaces de organizar el discurso narrativo y subyacentes a las manifestaciones superficiales de la narratividad. La formulación de Levi-Strauss ha sido retomada, en clave más estrictamente narratológica, por Julien Greimas, con un modelo que definió como «actancial». El «actante» se identifica más con una función que con un personaje, cosa que hace compatible, como en este caso, que un mismo personaje desempeñe diferentes roles actanciales.

Naturalmente, con el alumnado no debemos referirnos explícitamente al modelo teórico utilizado. Por lo demás, siguiendo los pasos de Propp, diferentes autores, el más destacado de los cuales es Gianni Rodari, han propuesto la aplicación didáctica de las funciones, por lo que en Italia, los alumnos en general tienen una cierta familiaridad con esta terminología, a excepción del «eje del contrato», que liga al ordenante con el destinatario, que en cambio es el más desconocido. Es indiscutible la utilidad, desde un punto de vista intertextual, de contar con un esquema narrativo estable al que poder hacer referencia de manera constante.

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 4a[5]. El análisis del Personaje 1

Tras haber consultado el esquema del personaje, descubrir y poner en evidencia usando diferentes colores las diferentes palabras que señalan directamente o indirectamente el retrato y las reacciones internas de los personajes. Conviene recordar que en el relato está también el narrador, que no actúa sino observando, pero que también tiene sus emociones.



Retrato del borracho | Emociones de la dueña | Emociones del chico

Emociones del narrador | Emociones del borracho

A modo de reflexión

Si lo pensamos detenidamente, cada personaje es como un puzzle más o menos complejo. El narrador disemina aquí y allá, en el relato, algunos trozos que se refieren a las cuatro áreas del esquema del personaje, pero debe ser el lector quien los recomponga pacientemente, poniendo también de su parte, es decir, integrando las informaciones que faltan o que están apenas esbozadas.

[5] Para llevar a cabo esta actividad se pueden proponer tres procesos alternativos que hemos llamado 4a, 4b y 4c.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

En este momento la dueña de una taberna persigue a un chico que se acaba de comprar veinte céntimos de patatas fritas y, a su parecer, les ha puesto demasiado aceite de la botella que ha cogido de la mesa.

—«¡Perro! ¡Más que perro! ¿Me quieres arruinar?»

¿Quizás él le tirará las patatas a la cara? No, no logra responderle; responde por él el jadeo de su tórax infantil, un silbido que brota de las gráciles flautas de sus pulmones […].

La bronca por las seis gotas de aceite no ha terminado todavía; la mano de la dueña se alza aún amenazadora y del pecho del joven sale aquel largo silbido. Pasan de largo algunas personas indiferentes, los borrachos caminan haciendo eses, pasan corriendo los chicos con los libros de oración para llegar a tiempo a la misa de tarde. Pero se acercaba ya el salvador: un tipo grande y gordo, flácido, debía haber sangrado por la nariz, le cubrían el rostro unas manchas oscuras, alrededor de la boca y de la nariz. También él había ya pasado de los imperdibles al trozo de cuerda (remedios muy precarios que sustituían, por falta de dinero, a los botones y al cinturón) que, evidentemente, no habían llegado para los zapatos rotos. Se acercó a la dueña de la taberna, le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano, se sacó del bolsillo un billete de 10 chelines, se lo ofreció y aquella lo cogió, asustada; después le dijo con buena educación:

—«¿Puedo rogarle, gentil señora, que considere estos diez chelines como justa compensación por seis gotas de aceite?»

Se hizo el silencio en la oscuridad, tras el King John's Castle. Después, el hombre, ensagrentado, prosiguió con una voz más baja:

—«¿Podría asimismo atraer su benigna atención sobre el hecho de que ha llegado la hora de la misa? Le ruego que le traslade al párroco mis más respetuosos saludos».

Se alejó tambaleándose, y el chico, asustado, se escapó corriendo y la dueña se quedó sola; repentinamente, las lágrimas descendieron por su rostro, tras lo cual volvió corriendo a casa y sus gritos se escuchaban incluso después de que la puerta se hubiera ya cerrado tras de sí […].

—¡Diez chelines por seis gotas de aceite! Quien vive la poesía en vez de componerla paga el diez mil por ciento de intereses.

¿Dónde estaba aquel borracho tosco y ensangrentado cuya cuerda había bastado para la chaqueta pero no para los zapatos? ¿Quizás se había tirado en el Shannon, en el abismo gris y vertiginoso entre los dos puentes, donde los gavilanes resbalan como sobre una pista de esquí gratuita? Todavía volaban en círculo, en la oscuridad, se tiraban en picado hacia las grises olas, de puente en puente, y emergían, para después repetir el juego: insaciables, a lo infinito.

Retrato del borracho | Emociones de la dueña | Emociones del chico | Emociones del narrador | Emociones del borracho

Consideraciones didácticas

La operación de «construcción» del personaje es muy compleja. Consiste, tal y como hemos recordado antes citando a Barthes, en «proyectar las concatenaciones horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical». Lo que significa acumular pacientemente no sólo datos explícitos, sino también indicios e hipótesis que deberán corroborarse en el transcurso de la lectura e incluso después. Por lo tanto, esta operación debe estar guiada por el docente durante mucho tiempo y con mucha agudeza, para que sedimente en forma de una competencia lectora efectiva.

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 4b. El análisis del Personaje 2

¿A quién se refiere la expresión que hemos reproducido? ¿Qué respuesta interna pone en evidencia? Escoger entre las alternativas propuestas (puede haber más de una respuesta válida).

1. «¡Perro! ¡Más que perro!»

borracho	dueña	chico	narrador	☐ desprecio ☐ ira ☐ expresión de superioridad

2. ¿Quizás él le tirará las patatas en la cara?

borracho	dueña	chico	narrador	☐ diversión ☐ tristezza ☐ desdén

3. El jadeo de su tórax infantil, un silbido que brota de las gráciles flautas de sus pulmones

borracho	dueña	chico	narrador	☐ miedo ☐ rabia ☐ angustia

4. La mano de la dueña se alza aun amenazadora

borracho	dueña	chico	narrador	☐ miedo ☐ rabia ☐ angustia

5. Le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano, se sacó del bolsillo un billete de 10 chelines

borracho	dueña	chico	narrador	☐ ira ☐desdén ☐ serenidad ☐ alegría ☐ ironía

6. Lo cogió, asustada

borracho	dueña	chico	narrador	☐ desconcierto ☐ ira ☐ terror ☐ estupor

7. Dijo, con buena educación

borracho	dueña	chico	narrador	☐ complejo de inferioridad ☐ expresión de superioridad ☐ ironía

8. Se hizo el silencio

borracho	dueña	chico	narrador	☐ estupor ☐ miedo ☐ alegría

9. ¿Podría asimismo atraer su benigna atención sobre el hecho de que ha llegado la hora de la misa? Le ruego que le traslade al párroco mis más respetuosos saludos.

borracho	dueña	chico	narrador	☐ sarcasmo ☐ miedo ☐ complicidad

10. Las lágrimas descendieron por su rostro

borracho	dueña	chico	narrador	☐ vergüenza ☐ tristeza ☐ angustia ☐ desconcierto

11. Sus gritos

borracho	dueña	chico	narrador	☐ ira ☐ azoramiento ☐ malestar ☐ júbilo

12. ¿Dónde estaba aquel borracho tosco y ensangrentado (…) ? ¿Quizás se había tirado al Shannon (…)?

borracho	dueña	chico	narrador	☐ ironía ☐ tristeza ☐ melancolía ☐ angustía

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

1. «¡Perro! ¡Más que perro!»

borracho	dueña	chico	narrador

☐ desprecio ☒ ira ☐ expresión de superioridad

2. ¿Quizás él le tirará las patatas en la cara?

borracho	dueña	chico	narrador

☐ diversión ☐ tristezza ☒ desdén

3. El jadeo de su tórax infantil, un silbido que brota de las gráciles flautas de sus pulmones

borracho	dueña	chico	narrador

☒ miedo ☐ rabia ☐ angustia

4. La mano de la dueña se alza aun amenazadora

borracho	dueña	chico	narrador

☐ miedo ☒ rabia ☐ angustia

5. Le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano, se sacó del bolsillo un billete de 10 chelines

borracho	dueña	chico	narrador

☐ ira ☒ desdén ☐ serenidad ☒ alegría ☐ ironía

6. Lo cogió, asustada

borracho	dueña	chico	narrador

☒ desconcierto ☐ ira ☐ terror ☒ estupor

7. Dijo, con buena educación

borracho	dueña	chico	narrador

☐ complejo de inferioridad ☐ expresión de superioridad ☒ ironía

8. Se hizo el silencio

borracho	dueña	chico	narrador

☒ estupor ☐ miedo ☐ alegría

9. ¿Podría asimismo atraer su benigna atención sobre el hecho de que ha llegado la hora de la misa? Le ruego que le traslade al párroco mis más respetuosos saludos.

borracho	dueña	chico	narrador

☒ sarcasmo ☐ miedo ☐ complicidad

10. Las lágrimas descendieron por su rostro

borracho	dueña	chico	narrador

☒ vergüenza ☐ tristeza ☐ angustia ☐ desconcierto

11. Sus gritos

borracho	dueña	chico	narrador

☐ ira ☐ azoramiento ☒ malestar ☐ júbilo

12. ¿Dónde estaba aquel borracho tosco y ensangrentado (…)? ¿Quizás se había tirado al Shannon (…)?

borracho	dueña	chico	narrador

☐ ironía ☒ tristeza ☒ melancolía ☐ angustía

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 4c. El análisis del Personaje 3

Rellenar los recuadros en blanco con la información referente al retrato del «salvador» borracho. Las expresiones recogidas sugieren ciertas emociones. ¿Cuáles son? Escribir las emociones en los recuadros.

Borracho		
Retrato	*Expresiones*	*Emociones*
	«Le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano (...)»	
	«¿Podría asimismo atraer su benigna atención (...)»	

Chico	
Expresiones	*Emociones*
«El jadeo de su tórax (...)»	
«Asustado, se escapó corriendo»	

Dueña	
Expresiones	*Emociones*
«las lágrimas descendieron por su rostro»	
«Se hizo el silencio»	
«lo cogió, asustada»	
«¡Perro! ¡Más que perro!»	

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

Borracho		
Retrato	*Expresiones*	*Emociones*
Grande, gordo, flácido	«Le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano (...)»	Serenidad, ironía, desdén
Sangre en la cara	«¿Podría asimismo atraer su benigna atención (...)»	Ironía, desprecio
Cuerda en vez de cinturón		
Zapatos sin cordones		

Chico	
Expresiones	*Emociones*
«El jadeo de su tórax (...)»	Miedo
«Asustado, se escapó corriendo»	Miedo

Dueña	
Expresiones	*Emociones*
«las lágrimas descendieron por su rostro»	Vergüenza, desconcierto
«Se hizo el silencio»	Estupor
«lo cogió, asustada»	Desconcierto, miedo
«¡Perro! ¡Más que perro!»	Ira

© narcea, s. a. de ediciones

Actividad 5. La descripción

Se deben descubrir y poner en evidencia las partes descriptivas. Para cada parte se debe escoger, y si es posible, combinar, las siguientes posibilidades, que se escribirán en el margen del texto: personaje (P), ambiente (A), percepción visual (V) y percepción auditiva (U). El ejercicio está comenzado.

En este momento la dueña de una taberna persigue a un chico que se acaba de comprar veinte céntimos de patatas fritas y, a su parecer, les ha puesto demasiado aceite de la botella que ha cogido de la mesa.

—«¡Perro! ¡Más que perro! ¿Me quieres arruinar?»

¿Quizás él le tirará las patatas a la cara? No, no logra responderle; responde por él el jadeo de su tórax infantil,
(P)(V) un silbido que brota de las gráciles flautas de sus pulmones […].

La bronca por las seis gotas de aceite no ha terminado todavía; la mano de la dueña se alza aun amenazadora y del pecho del joven sale aquel largo silbido. Pasan de largo algunas personas indiferentes, los borrachos caminan haciendo eses, pasan corriendo los chicos con los libros de oración para llegar a tiempo a la misa de tarde. Pero se acercaba ya el salvador: un tipo grande y gordo, flácido; debía haber sangrado por la nariz, le cubrían el rostro unas manchas oscuras, alrededor de la boca y de la nariz. También él había ya pasado de los imperdibles al trozo de cuerda (remedios muy precarios que sustituían, por falta de dinero, a los botones y al cinturón) que, evidentemente, no habían llegado para los zapatos rotos. Se acercó a la dueña de la taberna, le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano, se sacó del bolsillo un billete de 10 chelines, se lo ofreció y aquella lo cogió, asustada; después le dijo con buena educación:

—«¿Puedo rogarle, gentil señora, que considere estos diez chelines como justa compensación por seis gotas de aceite?»

Se hizo el silencio en la oscuridad, tras el King John's Castle. Después, el hombre, ensangrentado, prosiguió con una voz más baja:

—«¿Podría asimismo atraer su benigna atención sobre el hecho de que ha llegado la hora de la misa? Le ruego que le traslade al párroco mis más respetuosos saludos».

Se alejó tambaleándose, y el chico, asustado, se escapó corriendo y la dueña se quedó sola; repentinamente, las lágrimas descendieron por su rostro, tras lo cual volvió corriendo a casa y sus gritos se escuchaban incluso después de que la puerta se hubiera ya cerrado tras de sí […].

—¡Diez chelines por seis gotas de aceite! Quien vive la poesía en vez de componerla paga el diez mil por ciento de intereses.

¿Dónde estaba aquel borracho tosco y ensangrentado cuya cuerda había bastado para la chaqueta pero no para los zapatos? ¿Quizás se había tirado al Shannon, en el abismo gris y vertiginoso entre los dos puentes, donde los gavilanes resbalan como sobre una pista de esquí gratuita? Todavía volaban en círculo, en la oscuridad, se tiraban en picado hacia las grises olas, de puente en puente, y emergían, para después repetir el juego: insaciables, a lo infinito.

A modo de reflexión

La descripción es importante. Basta cualquier rastro o detalle para alimentar la imaginación del lector, que es el co-escenificador de la historia: todo lo que no dice el narrador el lector (o quien escucha el relato) lo inventa. A menudo es, precisamente, de los lugares, de los objetos y de las imágenes que nace o se desarrolla el relato.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

En este momento la dueña de una taberna persigue a un chico que se acaba de comprar veinte céntimos de patatas fritas y, a su parecer, les ha puesto demasiado aceite de la botella que ha cogido de la mesa.

—«¡Perro! ¡Más que perro! ¿Me quieres arruinar?»

¿Quizás él le tirará las patatas a la cara? No, no logra responderle; responde por él el jadeo de su tórax infantil, (P)(V)
(P)(U) un silbido que brota de las gráciles flautas de sus pulmones […].

La bronca por las seis gotas de aceite no ha terminado todavía; la mano de la dueña se alza aun amenazadora y del pecho del joven sale aquel largo silbido. Pasan de largo algunas personas indiferentes, los
(A)(V) borrachos caminan haciendo eses, pasan corriendo los chicos con los libros de oración para llegar a tiempo a la misa de tarde. Pero se acercaba ya el salvador: un tipo grande y gordo, flácido; debía haber sangrado (P)(V)
(P)(V) por la nariz, le cubrían el rostro unas manchas oscuras, alrededor de la boca y de la nariz. También él había ya pasado de los imperdibles al trozo de cuerda (remedios muy precarios que sustituían, por falta de dinero, a los botones y al cinturón) que, evidentemente, no habían llegado para los zapatos rotos. Se acercó a la (P)(V)
dueña de la taberna, le hizo una hermosa inclinación, hizo el gesto de besarle la mano, se sacó del bolsillo un billete de 10 chelines, se lo ofreció y aquella lo cogió, asustada; después le dijo con buena educación:

—«¿Puedo rogarle, gentil señora, que considere estos diez chelines como justa compensación por seis gotas de aceite?»

(V)(U) Se hizo el silencio en la oscuridad, tras el King John's Castle. Después, el hombre, ensangrentado, prosiguió con una voz más baja:

—«¿Podría asimismo atraer su benigna atención sobre el hecho de que ha llegado la hora de la misa? Le ruego que le traslade al párroco mis más respetuosos saludos».

(P)(V) Se alejó tambaleándose, y el chico, asustado, se escapó corriendo y la dueña se quedó sola; repentinamente,
(P)(V) las lágrimas descendieron por su rostro, tras lo cual volvió corriendo a casa y sus gritos se escuchaban in- (P)(U)
cluso después de que la puerta se hubiera ya cerrado tras de sí […].

—¡Diez chelines por seis gotas de aceite! Quien vive la poesía en vez de componerla paga el diez mil por ciento de intereses.

¿Dónde estaba aquel borracho tosco y ensangrentado cuya cuerda había bastado para la chaqueta pero no para los zapatos? ¿Quizás se había tirado al Shannon, en el abismo gris y vertiginoso entre los dos puentes, donde los gavilanes resbalan como sobre una pista de esquí gratuita? Todavía volaban en círculo, en la oscuridad, se tiraban en picado hacia las grises olas, de puente en puente, y emergían, para después repe-
(A)(V) tir el juego: insaciables, a lo infinito.

Consideraciones didácticas

La descripción puede tanto facilitar como obstaculizar la comprensión. Cuando la focalización es fija (en este caso con el narrador interno), entonces ayuda; en otros casos, cuando cambia a menudo y no resulta fácil entender cuál sea el punto de vista, puede crear problemas. El «punto de vista» o focalización atañe, naturalmente, no sólo a la vista, sino también al resto de los sentidos y a las percepciones internas. Es importante hacer entender que la descripción no siempre tiene la misma *función*: a veces sirve para *esbozar el ambiente* en el que actúan los personajes, para dibujar el trasfondo de la trama, otras veces para sugerir una *atmósfera psicológica*, o bien el *estado de ánimo de un personaje*: ve ciertas cosas y no otras porque está guiado por sus emociones en esa exploración del espacio. Otras veces incluso, lo que se describe son ciertos indicios que nos presentan indirectamente al personaje.

© narcea, s. a. de ediciones

PARA TRABAJAR EN BACHILLERATO (17-19 años)
El método de estudio

En las páginas que siguen haremos el recorrido en siete fases a través del método que hemos propuesto en la primera parte.

Las operaciones mentales coincidirán con las diferentes fases, mientras que las operaciones metodológicas se tratarán junto con las consideraciones didácticas.

Texto propuesto

LAS GRANDES ETAPAS DE LA EVOLUCIÓN HUMANA

Al principio de la historia humana, nuestros más lejanos antepasados, los fundadores de nuestra estirpe, no se distinguían mucho de los demás animales: su búsqueda de comida, su manera de procurarse un refugio o el modo de defenderse tenían características similares a las que los animales llevaban a cabo, y en la naturaleza humana social y tecnológica, aún en germen, predominaba el «ser biológico», en estrecha relación con el resto de la naturaleza. La manera de vivir de las primeras sociedades humanas, tal y como se cree, debía por tanto ser muy parecida a la de ciertos núcleos humanos que aún actualmente viven aislados: los cada vez más raros habitantes de las islas Mentawai, en Indonesia, los de la selva amazónica, los de las islas Andamán, y otros muchos. En esta fase, que se ha prolongado en el tiempo durante una larguísima parte de la evolución humana, la población mundial no debe haber presentado un crecimiento significativo: en un equilibrio estacionario, como en cualquier otra especie animal, el número de sus representantes debe haber sufrido variaciones locales relativamente intensas (causa de migraciones y de colonizaciones de tierras incluso muy alejadas entre ellas), pero que en términos absolutos deben haber sido poco importantes.

Sucesivamente, la progresiva consolidación de sociedades organizadas (aunque de diferentes maneras, algunas más simples, otras más complejas), representa un pasaje significativo en la evolución cultural de la especie humana: la instauración de una economía agrícola y de pastoreo permite la concentración de grupos cada vez más numerosos de hombres y mujeres que se organizan de un modo cada vez más articulado. Aún hoy en día podemos reconocer, en diferentes partes del mundo, las típicas contradicciones de sociedades parecidas: estridentes contrastes entre clases sociales, conflictos religiosos, raciales y tribales. Data de este periodo el lento crecimiento de la población humana en general, que avanza con altibajos debidos a fases de expansión y de regresión económica, a meses de abundancia o de carestía, a periodos de bienestar o a epidemias, a periodos de paz o a guerras sangrientas, y así sucesivamente.

© narcea, s. a. de ediciones

Llegamos de este modo hasta la Revolución Industrial. Éste puede ser considerado como el hecho que señala el inicio de la evolución humana reciente, la que llevará hasta el «ser humano tecnológico», a los hombres y mujeres que tienen cada vez más necesidad, para vivir bien, de «prótesis» mecánicas o electrónicas (desde el coche hasta el ordenador). Es este aspecto del ser humano la que hoy domina en el el mundo industrializado y en aquella parte del globo donde prevalece este modelo de producción.
Simultáneamente, desde el inicio de la Revolución Industrial hasta hoy, hemos asistido a un rapidísimo crecimiento numérico de la población mundial, que ha coincidido en un inicio con la expansión económica de los países europeos y de Estados Unidos.
Actualmente, mientras esta tendencia permanece en los países denominados del Tercer Mundo, los países industrializados están mostrando una cada vez más marcada inflexión de los nacimientos; en estos últimos, el crecimiento demográfico se ha debilitado gradualmente. Hoy en día, en los países industrializados, el crecimiento de la población se ha regulado sobre valores constantes: está el fenómeno denominado de *crecimiento cero*, que equivale a decir que la población permanece estacionaria alrededor de un determinado valor alcanzado (cada año, en otras palabras, se da el mismo número de nacimientos que de muertes). Si analizamos exclusivamente este fenómeno en términos sociales, que en los países industrializados se debe a la progresiva reducción de los nacimientos y a la prolongación simultánea de la media de vida, podremos definirlo casi como un envejecimiento de la población, y considerarlo como un hecho negativo. Aún así las consecuencias de un desarrollo demográfico de este tipo no son exclusivamente negativas: el crecimiento cero significa, de hecho, también más posibilidades de tener riqueza para todos los integrantes de la población, más perspectivas de ocupación y, desde un punto de vista más estrictamente ambiental, más naturaleza a disposición de cada individuo, más posibilidades de control de la influencia humana sobre el medio ambiente y menos probabilidades de producir graves daños a los ecosistemas. En referencia a esto, quizás sea interesante subrayar cómo, de modo análogo a las opulentas sociedades responsables de la degradación del medio ambiente, incluso las pocas sociedades que aún hoy en día viven en equilibrio con la naturaleza (a las que pertenecen ya sólo unas pocas decenas de miles de individuos), tienden a la estabilidad demográfica, aunque ésta deriva de un equilibrio natural entre nacimientos y muertes. Analizando las diferentes culturas actuales, entonces, es posible, al menos en parte, identificar situaciones que podríamos identificar como muy parecidas a aquellas por las que el ser humano ha atravesado con mayor probabilidad en las sucesivas fases de su evolución[1].

N. Rossi y E. Tiezzi (1991), *Il problema demografico*,
Florencia, Giunti-Marzocco

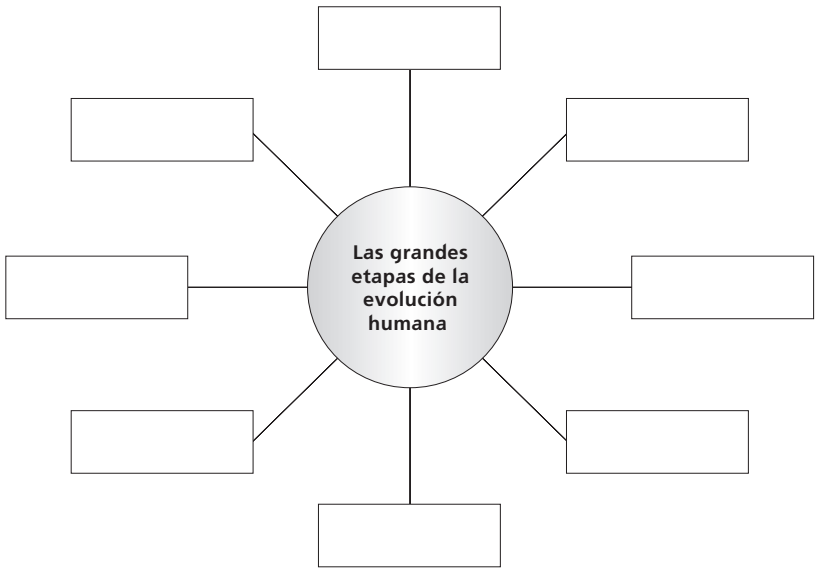
[1] La traducción es mía [N. de Trad.].

© narcea, s. a. de ediciones

Fase 1

Estamos en la fase de prelectura *Interrogarse*. El objetivo es crear una serie de expectativas. Buscar en tus experiencias de estudio y de vida si existen conexiones con el título y escribir en los recuadros temas que creas encontrar en el texto.

Fases	Objetivos
1. Interrogarse	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexionar	Destacar los aspectos más importantes
5. Repetir	Recordar
6. Esquematizar	Reconstruir la estructura del texto
7. Revisar	Recordar



A modo de reflexión

Interrogarse sobre lo que se sabe de un tema dado o sobre lo que esperamos encontrar en un texto estimula una *lectura más activa.* El instrumento más adaptado para sondear las propias expectativas es el *brainstorming*, que se puede llevar a cabo individualmente o en grupo. Se empieza desde la posición del reloj a mediodía y se avanza en el sentido de las agujas del reloj. Si es necesario, se añaden nuevas casillas. Es un instrumento rápido: si se lleva a cabo en grupo y al estudiante que debe intervenir no se le ocurre nada, se cede la palabra al siguiente. No deben hacerse intervenciones articuladas, sino expresar de un modo muy sintético las primeras ideas que nos vengan a la cabeza.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

Consideraciones didácticas

La fase de pre-lectura, a menudo desatendida, es en realidad de fundamental importancia. Sirve, no sólo para producir expectativas, estimulando así una lectura más activa, sino también para hacer emerger los conocimientos tácitos, las teorías ingenuas o implícitas y los prejuicios sobre el tema que se va a tratar. Es una buena ocasión para subrayar algunos conceptos (los que están indicados en el esquema son meros ejemplos, podrían salir más, menos o incluso otros), que constituyen los pre-requisitos para la comprensión.

Aunque los subrayemos sólo de modo sumario, desempeñarán el papel de «organizadores anticipados» (Ausubel, 1995) de los conocimientos que se tendrán que estructurar.

© narcea, s. a. de ediciones

Fase 2

Estamos en la fase 2, *Lectura orientativa*. Se mostrará el texto sólo durante unos breves segundos. Recorrerlo con la vista rápidamente para hacerse una idea global, pero no para leer todas las palabras. Después responder a las preguntas.

Fases	Objetivos
1. Interrogarse	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexionar	Destacar los aspectos más importantes
5. Repetir	Recordar
6. Esquematizar	Reconstruir la estructura del texto
7. Revisar	Recordar

El texto del que se ha extraído es	☐ Un artículo de un periódico ☐ Un ensayo de divulgación científica ☐ Un manual de historia ☐ Un manual científico
El tema principal es	☐ El ser humano primitivo ☐ Las sociedades más primitivas que aún existen en el Planeta ☐ La relación entre el ser humano y el medio ambiente desde los orígenes hasta la actualidad ☐ La Revolución Industrial
Las grandes etapas identificadas son	☐ Dos ☐ Tres ☐ Cuatro ☐ Más de cuatro
El texto se ocupa, sobre todo	☐ De las áreas más desarrolladas (Europa y los Estados Unidos) ☐ De las áreas más subdesarrolladas ☐ De algunas zonas del Planeta aisladas ☐ De la comparación entre áreas con un diferente nivel de desarrollo económico
La población	☐ Ha sufrido un fuerte aumento con la Revolución Industrial ☐ Ha sufrido pocas variaciones en el tiempo ☐ Ha registrado grandes variaciones locales, pero se ha mantenido estable a nivel global ☐ Ha crecido muchísimo solamente en los países subdesarrollados
La causa principal de la degradación medioambiental es atribuible a	☐ A los países subdesarrollados con tecnologías atrasadas ☐ A las sociedades más económicamente desarrolladas ☐ A todas las poblaciones mundiales en igual medida ☐ A factores climáticos que no dependen de las actividades humanas

A modo de reflexión

La lectura orientativa es rápida, haciendo zigzag o «a vista de pájaro», porque no se lee del todo, sino que se va saltando de aquí a allá para formarnos una idea global. La lectura será más rápida si el lector es experto y si es consciente de lo que busca. No es tan importante entender bien lo que dice el texto, sino más bien hacerse una idea global y plantear hipótesis, que podrán después confirmarse o descartarse.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

El texto del que se ha extraído es	☐ Un artículo de un periódico ☒ Un ensayo de divulgación científica ☐ Un manual de historia ☐ Un manual científico
El tema principal es	☐ El ser humano primitivo ☐ Las sociedades más primitivas que aún existen en el Planeta ☒ La relación entre el ser humano y el medio ambiente desde los orígenes hasta la actualidad ☐ La Revolución Industrial
Las grandes etapas identificadas son	☐ Dos ☐ Tres ☒ Cuatro ☐ Más de cuatro
El texto se ocupa, sobre todo	☐ De las áreas más desarrolladas (Europa y los Estados Unidos) ☐ De las áreas más subdesarrolladas ☐ De algunas zonas del Planeta aisladas ☒ De la comparación entre áreas con un diferente nivel de desarrollo económico
La población	☒ Ha sufrido un fuerte aumento con la Revolución Industrial ☐ Ha sufrido pocas variaciones en el tiempo ☐ Ha registrado grandes variaciones locales, pero se ha mantenido estable a nivel global ☐ Ha crecido muchísimo solamente en los países subdesarrollados
La causa principal de la degradación medioambiental es atribuible a	☐ A los países subdesarrollados con tecnologías atrasadas ☒ A las sociedades más económicamente desarrolladas ☐ A todas las poblaciones mundiales en igual medida ☐ A factores climáticos que no dependen de las actividades humanas

Consideraciones didácticas

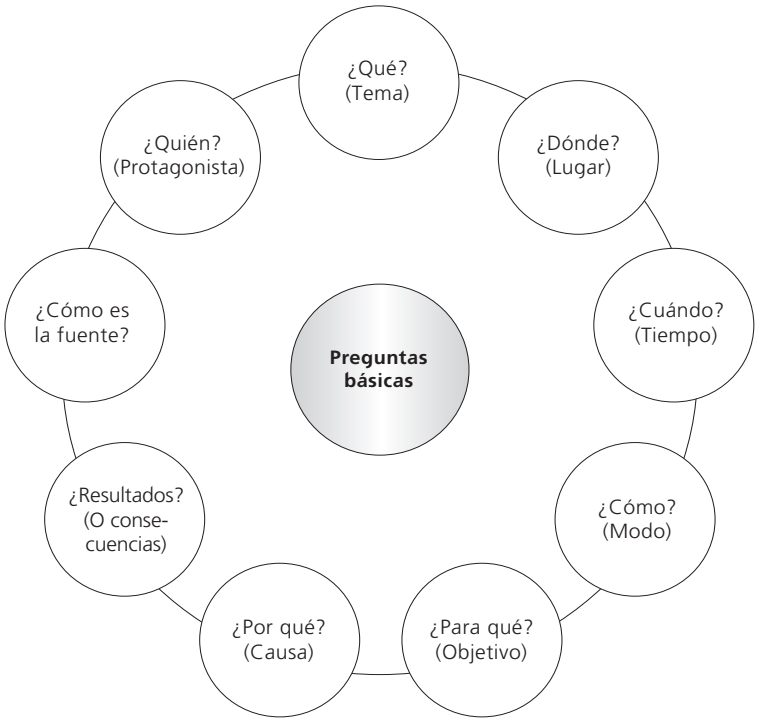
La práctica de una lectura metodológicamente controlada tiene que ver con determinados estilos de aprendizaje. Son bien conocidas las polaridades más fácilmente registrables en la esfera cognitiva —sistemático/intuitivo, visual/auditivo, cooperativa/autónomo— a las que, aun así, se pueden sumar la esfera de la actuación y la esfera del ser (Tuffanelli, 2006, capítulos 5 y 9). Los estilos más frecuentes son los más flexibles, aunque no son raros los estilos marcadamente polarizados. En esta fase, las polaridades favoritas son, claramente, el estilo global y el intuitivo, mientras que en la siguiente etapa las favoritas serán el estilo sistemático y el analítico. Se entiende ahora que una lectura verdaderamente eficaz requiere poder modular con flexibilidad las propias estrategias de acercamiento al texto.
Aprender un método significa también valorar el propio estilo y corregir sus posibles defectos.

© narcea, s. a. de ediciones

Fase 3

Estamos en la fase 3, *Lectura analítica*. Subdividir el texto en bloques informativos (unidades de comprensión) y determinar en cada bloque a cuáles, de entre las siguientes preguntas, se da una respuesta.

Fases	Objetivos
1. Interrogarse	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexionar	Destacar los aspectos más importantes
5. Repetir	Recordar
6. Esquematizar	Reconstruir la estructura del texto
7. Revisar	Recordar



A modo de reflexión

El lector eficaz interactúa continuamente con el texto, dirigiéndole preguntas y buscando las respuestas. Esto no significa que el texto responda a todas las preguntas o que no se le puedan dirigir otras preguntas que sean también importantes.

Por ejemplo, preguntarse por «¿Cómo es la fuente?» (actualizada o superada, imparcial o parcial, veraz o incierta) es particularmente importante en los textos que, como los periódicos, conforman opinión, tienen propietarios, e inciden sobre la vida pública.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

LAS GRANDES ETAPAS DE LA EVOLUCIÓN HUMANA	
Al principio de la historia humana, nuestros más lejanos antepasados, los fundadores de nuestra estirpe, no se distinguían mucho de los demás animales: su búsqueda de comida, su manera de procurarse un refugio o el modo de defenderse tenían características similares a las que los animales llevaban a cabo, y en la naturaleza humana social y tecnológica, aún en germen, predominaba el «ser biológico», en estrecha relación con el resto de la naturaleza. La manera de vivir de las primeras sociedades humanas, tal y como se cree, debía por tanto ser muy parecida a la de ciertos núcleos humanos que aún actualmente viven aislados: los cada vez más raros habitantes de las islas Mentawai, en Indonesia, los de la selva amazónica, los de las islas Andamán, y otros muchos. En esta fase, que se ha prolongado en el tiempo durante una larguísima parte de la evolución humana, la población mundial no debe haber presentado un crecimiento significativo: en un equilibrio estacionario, como en cualquier otra especie animal, el número de sus representantes debe haber sufrido variaciones locales relativamente intensas (causa de migraciones y de colonizaciones de tierras incluso muy alejadas entre ellas), pero que en términos absolutos deben haber sido poco importantes.	¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cómo?
Sucesivamente, la progresiva consolidación de sociedades organizadas (aunque de diferentes maneras, algunas más simples, otras más complejas), representa un pasaje significativo en la evolución cultural de la especie humana: la instauración de una economía agrícola y de pastoreo permite la concentración de grupos cada vez más numerosos de hombres y mujeres que se organizan de un modo cada vez más articulado. Aún hoy en día podemos reconocer, en diferentes partes del mundo, las típicas contradicciones de sociedades parecidas: estridentes contrastes entre clases sociales, conflictos religiosos, raciales y tribales. Data de este periodo el lento crecimiento de la población humana en general, que avanza con altibajos debidos a fases de expansión y de regresión económica, a meses de abundancia o de carestía, a periodos de bienestar o a epidemias, a periodos de paz o a guerras sangrientas, y así sucesivamente.	¿Cuándo? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? (causa) ¿Efectos? ¿Cuándo? ¿Efectos? ¿Cómo? ¿Por qué? (causa)
Llegamos de este modo hasta la Revolución Industrial. Este puede ser considerado como el hecho que señala el inicio de la evolución humana reciente, la que llevará hasta el «ser humano tecnológico», a los hombres y mujeres que tienen cada vez más necesidad, para vivir bien, de «prótesis» mecánicas o electrónicas (desde el coche hasta el ordenador). Es este aspecto del ser humano la que hoy domina en el el mundo industrializado y en aquella	¿Qué? ¿Efectos?

© narcea, s. a. de ediciones

parte del globo donde prevalece este modelo de producción. Simultáneamente, desde el inicio de la Revolución Industrial hasta hoy, hemos asistido	¿Dónde? ¿Cuándo?
a un rapidísimo crecimiento numérico de la población mundial, que ha coincidido en un inicio con la expansión económica de los países europeos y de	¿Efectos? ¿Qué?
Estados Unidos.	¿Dónde?
Actualmente, mientra esta tendencia permanece en los países denominados	¿Qué?
del Tercer Mundo, los países industrializados están mostrando una cada vez	¿Dónde?
más marcada inflexión de los nacimientos: aquí, entonces, el crecimiento demográfico se ha debilitado gradualmente. Hoy en día, en los países industrializados, el crecimiento de la población se ha regulado sobre valores constantes: está el fenómeno denominado de *crecimiento cero*, que equivale a decir que la población permanece estacionaria alrededor de un determinado valor alcanzado (cada año, en otras palabras, se da el mismo número de nacimientos que de muertes). Si analizamos exclusivamente este fenómeno en términos sociales, que en los países industrializados se debe a la progresiva reducción de los nacimientos y a la prolongación simultánea	¿Qué?
de la media de vida, podremos definirlo casi como un envejecimiento de la población, y considerarlo como un hecho negativo. Aún así las consecuencias de un desarrollo demográfico de este tipo no son exclusivamente negativas: el crecimiento cero significa, de hecho, también más posibilidades de tener riqueza para todos los integrantes de la población, más perspectivas de ocupación y, desde un punto de vista más estrictamente ambiental, más naturaleza a disposición de cada individuo, más posibilidades de control de la influencia humana sobre el medio ambiente y menos probabilidades de producir graves daños a los ecosistemas.	¿Efectos? ¿Efectos?
En referencia a esto, quizás sea interesante subrayar cómo, de modo análogo a las opulentas sociedades responsables de la degradación del medio ambiente, incluso las pocas sociedades que aún hoy en día viven en equilibrio con la naturaleza (a las que pertenecen ya sólo unas pocas decenas de miles de individuos), tienden a la estabilidad demográfica, aunque ésta	¿Quién? ¿Efectos?
deriva de un equilibrio natural entre nacimientos y muertes. Analizando las	¿Por qué? (causa)
diferentes culturas actuales, entonces, es posible, al menos en parte, identificar situaciones que podríamos identificar como muy parecidas a aquellas	¿Cuándo? ¿Qué?
por las que el ser humano ha atravesado con mayor probabilidad en las sucesivas fases de su evolución.	¿Cuándo?
N. Rossi y E. Tiezzi (1991), *El problema demográfico*, Florencia, Giunti-Marzocco	¿Fuente?

Consideraciones didácticas

Conviene explicitar el mecanismo de pregunta-respuesta, especialmente en las fases iniciales, si el estudiantado no ha interiorizado plenamente lo que podríamos definir como «capacidad interrogante».

© narcea, s. a. de ediciones

Fase 4 y 5

Estamos en la fase 4 y 5, *Reflexionar - Repetir*. Después de cada unidad debemos pensar bien antes de subrayar las palabras clave.
Leyendo las palabras clave que aquí proponemos, ¿se puede reconstruir el contenido de cada unidad?

Fases	Objetivos
1. Interrogarse	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexionar	Destacar los aspectos más importantes
5. Repetir	Recordar
6. Esquematizar	Reconstruir la estructura del texto
7. Revisar	Recordar

Primera etapa

Al principio de la historia humana
antepasados, los fundadores
búsqueda de comida/procurarse un refugio/defenderse
naturaleza social y tecnológica humana, en germen,
núcleos humanos que aún actualmente viven aislados
población mundial
equilibrio estacionario/variaciones locales

Segunda etapa

sociedades organizadas
economía agrícola y de pastoreo
concentración de grupos numerosos que se organizan de un modo más articulado
contradicciones típicas
contraste entre clases sociales/conflictos religiosos, raciales, tribales
lento crecimiento numérico de la población
altibajos/fases de expansión y regresión económica/paz o guerras

Tercera etapa

Revolución Industrial
«ser humano tecnológico»/mundo industrializado
rapidísimo crecimiento de la población mundial
expansión económica/países europeos y Estados Unidos

Cuarta etapa

Actualmente/permanece la tendencia países Tercer Mundo
países industrializados
inflexión de los nacimientos/crecimiento cero/
prolongarse de la media de vida
envejecimiento de la población,
riqueza para todos/ocupación/más naturaleza a nuestra disposición
control sobre el medio ambiente/menos daños graves a los ecosistemas
sociedades opulentas/degradación medioambiental
pocas sociedades/en equilibrio con la naturaleza
estabilidad demográfica/equilibrio nacimientos y muertes

En síntesis

actualmente en la Tierra
situaciones similares/fases sucesivas de su evolución

A modo de reflexión

El subrayado es más eficaz cuanto menos se subraya. Pero atención, cuidado con pasar por alto informaciones importantes. Cuanto más culta sea una persona, menos deberá subrayar, porque basta una sola palabra para evocar todo un razonamiento. Para hacer una elección correcta, antes de subrayar, conviene leer toda la unidad de comprensión y sólo después, subrayar. Si se subraya bien, ya no hay necesidad de releer el texto.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución

Primera etapa

Al principio de la historia humana
antepasados, los fundadores
búsqueda de comida/procurarse un refugio/defenderse
naturaleza social y tecnológica humana, en germen,
núcleos humanos que aún actualmente viven aislados
población mundial
equilibrio estacionario/variaciones locales

Segunda etapa

sociedades organizadas
economía agrícola y de pastoreo
concentración de grupos numerosos que se organizan de un modo más articulado
contradicciones típicas
contraste entre clases sociales/conflictos religiosos, raciales, tribales
lento crecimiento numérico de la población
altibajos/fases de expansión y regresión económica/paz o guerras

Tercera etapa

Revolución Industrial
«ser humano tecnológico»/mundo industrializado
rapidísimo crecimiento de la población mundial
expansión económica/países europeos y Estados Unidos

Cuarta etapa

Actualmente/permanece la tendencia países Tercer Mundo
países industrializados
inflexión de los nacimientos/crecimiento cero/
prolongarse de la media de vida
envejecimiento de la población,
riqueza para todos/ocupación/más naturaleza a nuestra disposición
control sobre el medio ambiente/menos daños graves a los ecosistemas
sociedades opulentas/degradación medioambiental
pocas sociedades/en equilibrio con la naturaleza
estabilidad demográfica/equilibrio nacimientos y muertes

En síntesis

actualmente en la Tierra
situaciones similares/fases sucesivas de su evolución

Consideraciones didácticas

Es importante decir, en contraste con las mismas costumbres de los adultos, que no se debería *nunca* subrayar y anotar un texto durante una *primera* lectura. Esto permite al estudiante evitar el error común de subrayar demasiado y mal. Dado que el subrayado es una inversión que se proyecta en el futuro, para las relecturas y los repasos, no se la debe subordinar al estado de ánimo del momento. Además, y sobre todo, postergar el subrayado hasta la segunda lectura induce el hábito de una intensa reelaboración cognitiva ya durante la lectura. Esto facilita enormemente la comprensión y la memorización de lo que se ha leído, y favorece una anticipación más eficaz de lo que se leerá.

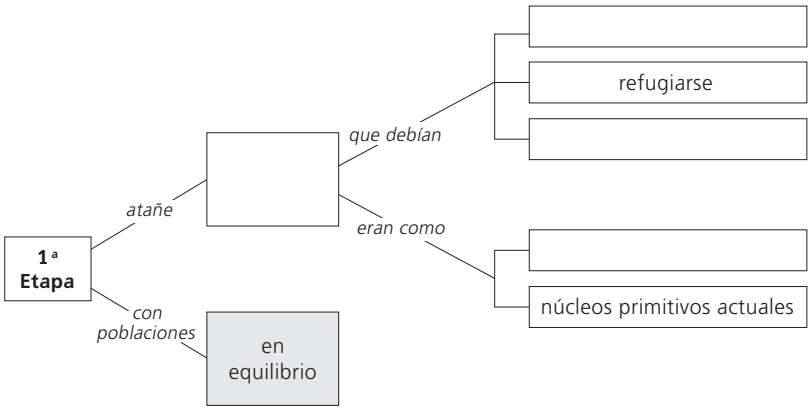
Se debe subrayar de una manera *dinámica*, es decir, haciendo que el subrayado se lleve adelante junto a los repasos: colores y rotuladores diferentes (en el ejemplo hemos usado dos tonalidades para los dos temas fundamentales que atraviesan el texto: organización socioeconómica y población), signos de referencia diferentes, etcétera.

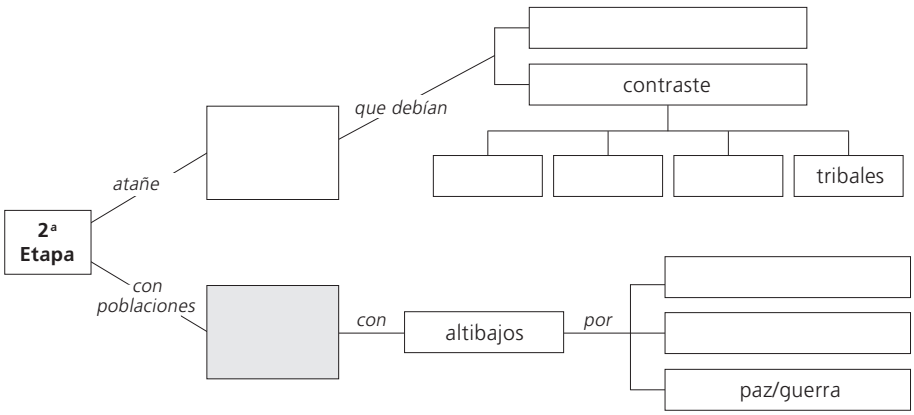
© narcea, s. a. de ediciones

Fase 6

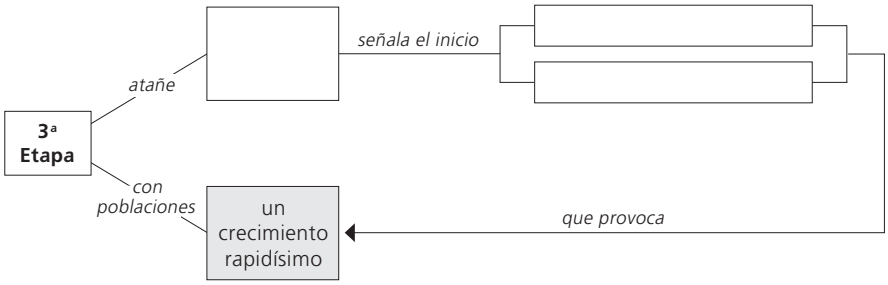
Estamos en la sexta fase, *Esquematizar*. Completar el esquema conceptual rellenando los recuadros en blanco con las informaciones que faltan.

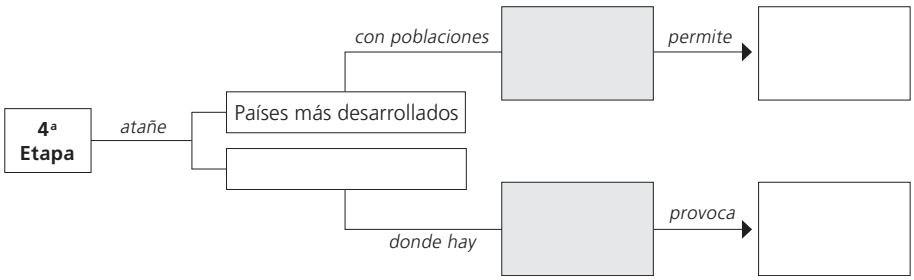
Fases	Objetivos
1. Interrogarse	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexionar	Destacar los aspectos más importantes
5. Repetir	Recordar
6. Esquematizar	Reconstruir la estructura del texto
7. Revisar	Recordar





© narcea, s. a. de ediciones





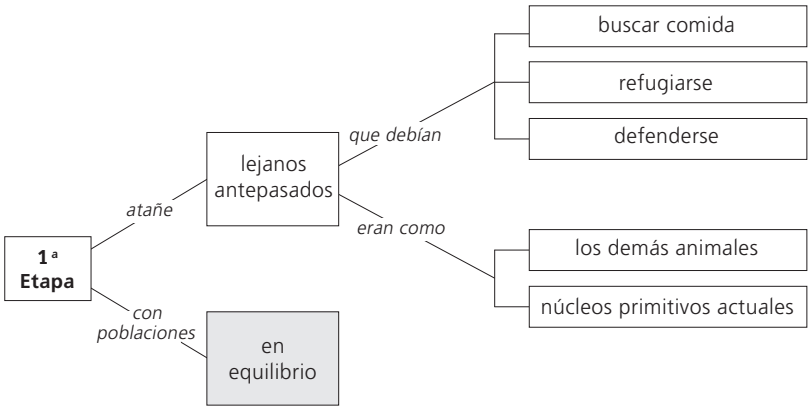
A modo de reflexión

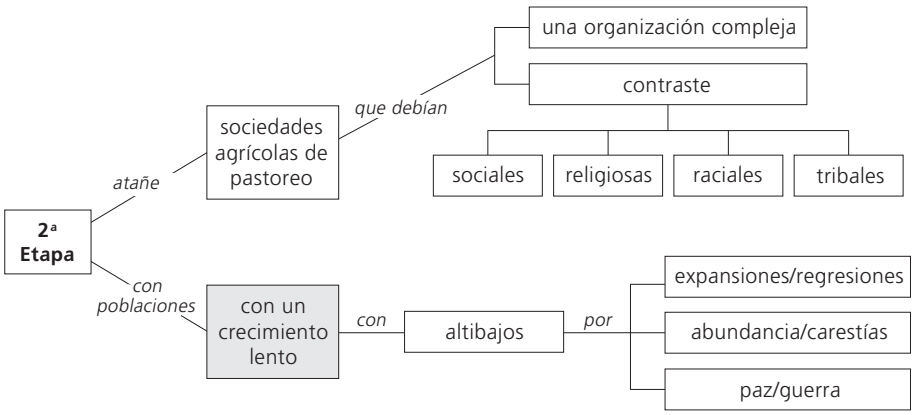
El esquema conceptual que se propone aquí es el único sistema que permite esquematizar las informaciones. Es bastante eficaz, ya que las etiquetas que se colocan para nombrar las relaciones entre los conceptos acercan mucho el esquema a la forma discursiva del resumen que se utiliza para comunicar a los demás nuestros descubrimientos.

El esquema conceptual no es un instrumento que se encuentre enseguida y desde el principio, sino que es tan sólo el punto de llegada de un proceso de esquematización. En las fases iniciales o incluso en la primera representación general es muy sencillo utilizar un esquema que irradie desde un centro, que es parecido a la *lluvia de ideas* ya mencionada. Cada concepto se puede desarrollar después con ulterioridad, obteniendo así un mapa en forma de red, en el que los conceptos principales ocupan el espacio de los nexos. De este primer material se puede después sacar el mapa conceptual definitivo.

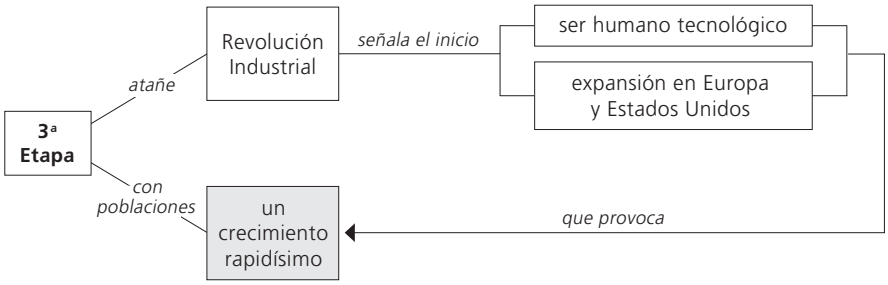
© narcea, s. a. de ediciones

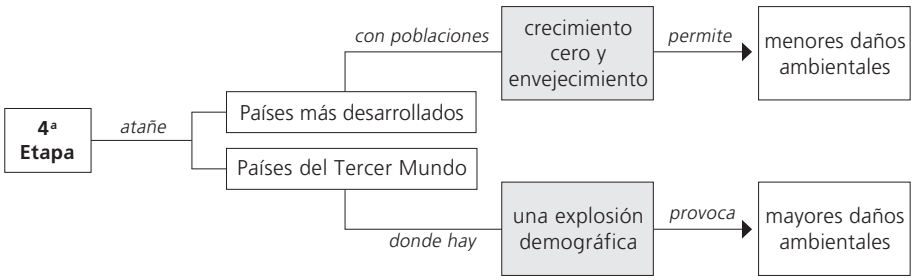
Solución





© narcea, s. a. de ediciones





Consideraciones didácticas

La enseñanza de un método de estudio no siempre produce los resultados esperados. Una de las razones principales de este fracaso reside en un acercamiento excesivamente rígido e impositivo, poco atento a las diferencias existentes entre los estilos de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante marcadamente auditivo o visual y verbal presentará ciertas resistencias ante el uso de esquemas donde el componente verbal es implícito. Dado que su manera de memorizar las informaciones requiere la verbalización explícita, se encontrará mucho más cómodo con el desarrollo de breves resúmenes.

Es necesario, aún así, tener en cuenta que lo que hace que sea positivo o negativo un determinado estilo es su adecuación al objetivo. Podemos decir que el objetivo tiende a seleccionar las estrategias que hay que llevar a cabo, determinando su mayor o menor adecuación. Los ejercicios recurrentes y suficientemente similares (en nuestro ejemplo sería la esquematización de textos), tienden a premiar, es decir, a seleccionar y a consolidar, determinadas estrategias, hasta hacer que sean habituales o automáticas. Por el contrario, un estilo consolidado tiende a seleccionar aquellos ejercicios en los que se constatan mayores probabilidades de éxito.

Podríamos sintetizar el problema con un *slogan:* «el ejercicio selecciona el estilo, el estilo selecciona el ejercicio».

© narcea, s. a. de ediciones

Fase 7

Estamos en la última fase. El objetivo es *revisar* para tener la certeza de haber entendido y para recordar a largo plazo. Se puede utilizar el esquema conceptual anterior, o bien esta tabla, para resumir brevemente los contenidos del texto.

Fases	Objetivos
1. Interrogarse	Objetivos/Expectativas
2. Lectura orientativa	Formarse una idea general
3. Lectura analítica	Comprensión crítica y en profundidad
4. Reflexionar	Destacar los aspectos más importantes
5. Repetir	Recordar
6. Esquematizar	Reconstruir la estructura del texto
7. Revisar	Recordar

Etapa	Aspectos	
1ª	Organización social y tecnológica (evolución cultural)	Demografía
2ª	«Ser biológico»	Equilibrio estacionario (variaciones locales)
3ª	Sociedades más organizadas/ Economía agrícola de pastoreo/ Contrastes sociales	Lento crecimiento (altibajos)
4ª	Revolución Industrial	Crecimiento rapidísimo
5ª	Sociedades opulentas (ventajas)	Crecimiento cero
6ª	Sociedades inmóviles	Estabilidad, equilibrio
7ª	Tercer Mundo	Explosión demográfica

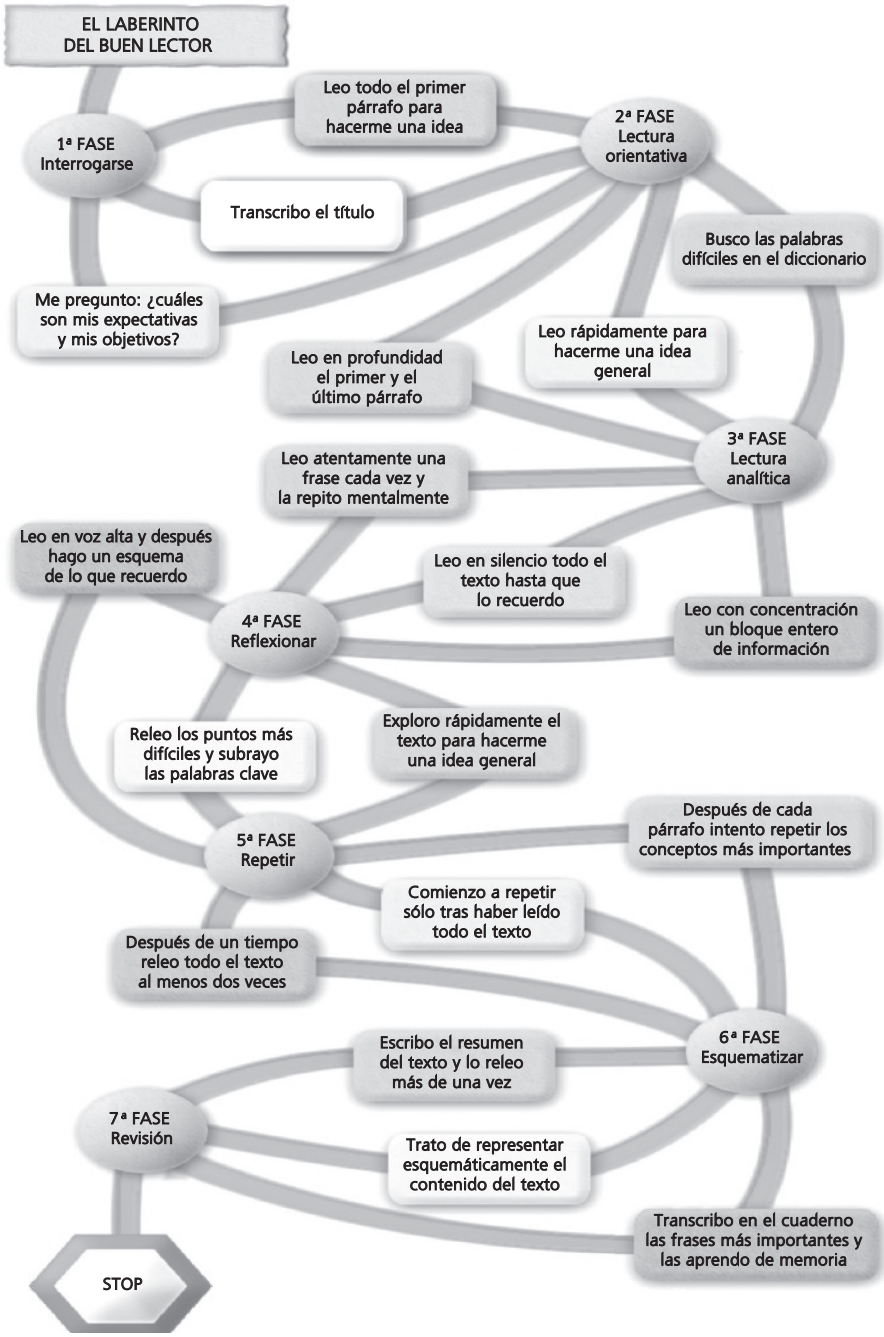
A modo de reflexión

Al buen estudiante le alegra sacar buenas notas, pero no es este su objetivo principal. El objetivo es ser competente. La competencia se alcanza cuando lo que se comprende se inserta con estabilidad en la memoria, formando esquemas conceptuales que se utilizarán después en ejercicios sucesivos. Para alcanzar esta meta es necesario realizar repeticiones con este fin. La primera repetición se debe hacer al concluir la unidad de estudio, tal y como ahora se hará. La segunda a las 24 horas, la tercera en los 4 días sucesivos y la cuarta al cabo de 16 días. Naturalmente estos son datos orientativos, porque en realidad la capacidad de recordar varía de un individuo a otro. A medida que se avanza en las repeticiones, es preferible utilizar cada vez menos el esquema escrito y hacer referencia frecuentemente a una visualización mental. De este modo se interiorizan los conocimientos, pasando a formar parte de la persona.

© narcea, s. a. de ediciones

Perspectivas	Preguntas Básicas							
	¿Qué? (Acontecimiento/ tema)	¿Quién? (Protagonistas)	¿Dónde? (Lugar)	¿Cuándo? (Tiempo)	¿Por qué? (Causas)	¿Para qué? (Objetivos)	Resultados	Fuentes
Ambiente: recursos naturales, clima, posibilidades de movilidad, etc.								
Vida material: alimentación, casas, uso del agua, etc.								
Demografía: natalidad, mortalidad, edad por franjas de población, emigraciones, inmigraciones, etc.								
Economía: producción, precios, tecnología, intercambios, circulación de dinero, etc.								
Relaciones sociales: clases sociales (nobleza, plebe, proletariado, ricos, pobres, propietarios, empresarios, burguesía, etc.).								
Organización política: demo-cracia, dictadura, monarquía, imperio, elecciones, partidos, parlamento, constitución, etc.								
Relaciones con otros pueblos: guerras, organizaciones internacionales, alianzas, etc.								
Cultura: lengua, arte, religión, literatura, mitos, etc.								
Mentalidad: usos y costumbres, ritos, fiestas, etc.								

© narcea, s. a. de ediciones

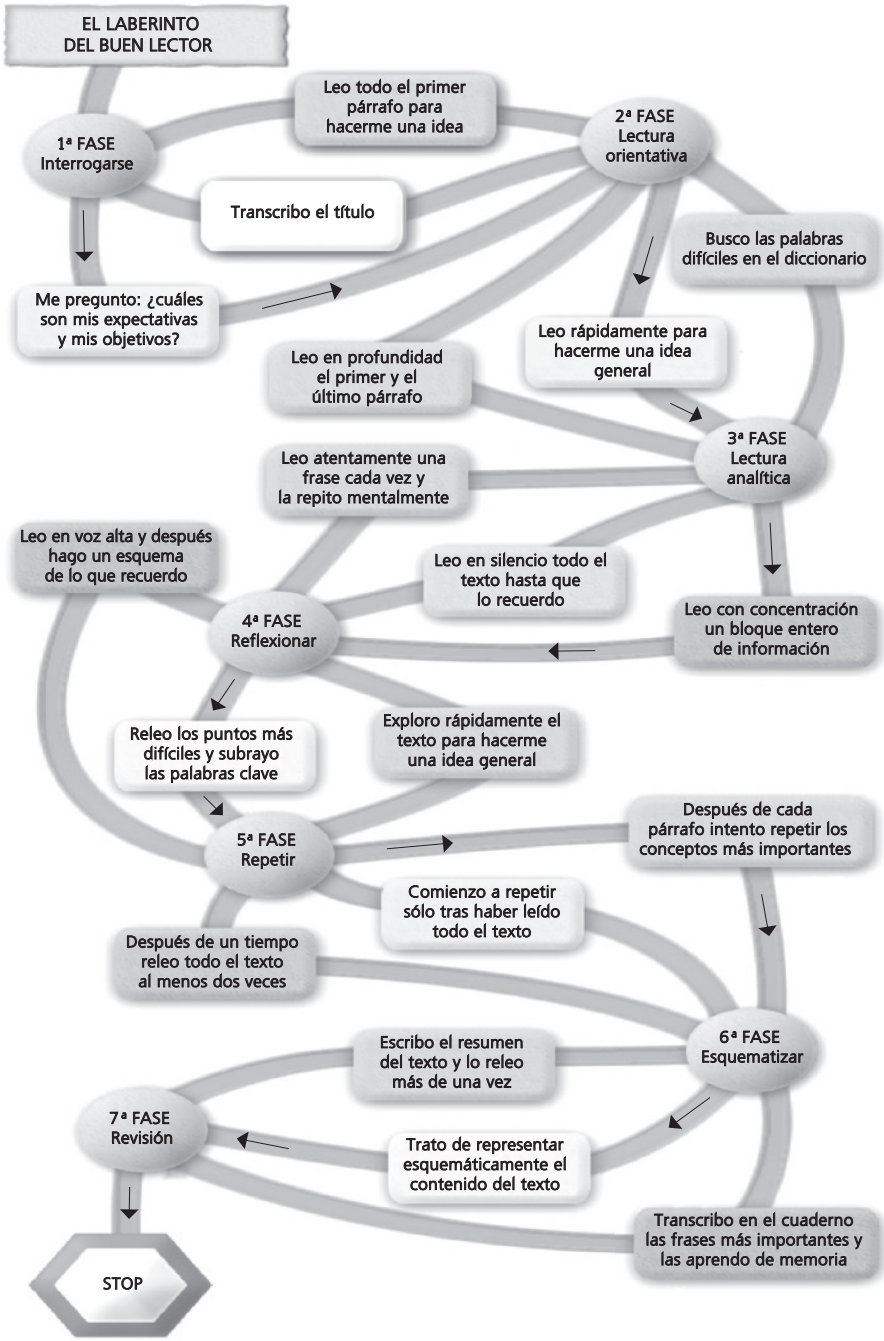


A modo de reflexión

¡Muy bien! Es como haber salido de un laberinto. Tratamos de repensar el recorrido seguido, escogiendo en cada tramo el camino correcto.

© narcea, s. a. de ediciones

Solución



© narcea, s. a. de ediciones

Bibliografía

AA.VV. (1980). *L'analisi del racconto*. Milano: Bompiani.

Ausubel D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli. (Trad. esp. [2002]. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica).

Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.

Barthes R. (1980). *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti.* In AA. VV., *L'analisi del racconto,* Milano, Bompiani. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. (Trad. esp. [1972]. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo).

Battistini, A. (Coord.) (1977). *Letteratura e scienza*. Bologna: Zanichelli.

Boschi F. (1977). *Psicologia della lettura*. Firenze: Giunti Barberà.

Broadbent D.E. (1954). «The role of auditory localization in attention and memory span», *Journal of Experimental Psychology,* col. 47, pp. 191-196.

Bruner J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Corti M. (1999). *Principi della comunicazione letteraria. Introduzione alla semiotica della letteratura*, Milano, Bompiani.

Danesi M. (1998). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.

Damasco A. (2007). «L'omeostasi artistica», MicroMega, n.º 2.

De Beaugrande R.A. y Dressler W.U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino. (Trad. esp. [1997]. *Introducción a la lingüística del texto.* Barcelona: Ariel).

Eco U. (1980). *La struttura assente*. Milano, Bompiani. (Trad. esp. [1999, 5ª ed.]. *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen).

Eco U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi,* Milano, Bompiani. (Trad. esp. [1996, 1ª ed.]. *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona: Lumen).

Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso,* Torino, Einaudi. (Trad. esp. [2005]. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets).

Gadamer H.G. (1974). *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica,* Milano, Fabbri. (Trad. esp. [2007, 12ª ed.]. *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme).

© narcea, s. a. de ediciones

Gardner H. (1991). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico,* Milano, Feltrinelli, 2002. (Trad. esp. [2000]. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós).

Greenspan S.I. y Benderly B.L. (1998). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente,* Milano, Mondadori. (Trad. esp. [1998]. *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós).

Halliday M.A.K. (1983). *Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato,* Bologna, Zanichelli. (Trad. esp. [1982]. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica).

Harris M. y Coltheart M. (2000). *L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti*, Bologna: Il Mulino.

Jakobson R. (1966). *Saggi di linguistica generale,* Milano, Feltrinelli. (Trad. esp. [1984]. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel).

Jaspers K. (1919). *Psicologia delle visioni del mondo,* Roma, Astrolabio, 1950. (Trad. esp. [1967]. *Psicología de las concepciones del mundo.* Madrid: Gredos).

Jung C.G. (1921). *Tipi psicologici.* In *Opere,* Torino, Boringhieri, 1969, vol. VI. (Trad. esp. [2008]. Tipos psicológicos. Barcelona: Edhasa).

Kant I. (1949). *Critica del giudizio*. Bari, Laterza. (Trad. esp. [2005]. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus).

Kintsch W. (1988). «The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model», *Psychological Review,* vol. 95, pp. 163-182.

Kintsch W. (1994). «The psychology of discourse processing». En M.A. Gernsbacher (coord.), *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.

Kubie L.S. (1958). *Il preconscio e la creatività.* En A. Beaudot (a cura di), *La creatività,* Torino, Loescher, 1977. (Trad. esp. [1958]. *El preconsciente y la creatividad*. En A. Beaudot (coord., 1980), *La creatividad*. Barcelona: Narcea).

Kuhn T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche,* Torino, Einaudi. (Trad. esp. [1981]. *La estructura de las revoluciones científicas*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica).

Kurlowicz E. y Tuffanelli L. (2003). *Dalla frase al testo. Laboratori multimediale per imparare a comprendere,* Trento, Erickson.

Le Goff J. (1979). *Storia*. En *Enciclopedia*, Torino, Einaudi.

Meichenbaum D. *et* Goodman J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control, *Journal of Abnormal Psychology,* vol. 77, pp. 115-126.

Morin E. (2001). *I sette saperi*. Milano, Raffaello Cortina. (Trad. esp. [2005]. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica).

Pennac D. (1995). *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli. (Trad. esp. [1993]. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama).

© narcea, s. a. de ediciones

Robinson F.P. (1970). *Effective study*. New York: Harper and Row.

Sartre J.P. (1960). *Che cos'è la letteratura?,* Milano, Il Saggiatore. (Trad. esp. [1970]. *¿Para qué sirve la literatura?* Buenos Aires: Proteo [3ªed.]).

Schank R.C. (1982). *Reading and understanding: teaching from the perspective of artificial intelligence*, Hove, East Sussex, L. Erlbaum Associates.

Segre C. (1985). *Avviamento all'analisi del testo litterario,* Torino, Einaudi. (Trad. esp. [1985]. *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica).

Shannon C.E. y Weaver W. (1948). *A Mathemathical Theory of Communication*, The Bell System Technical Journal,vol. 27, pp. 379-423 / 623-656.

Toraldo di Francia G. (1977). *Ex absurdo*. Milano: Feltrinelli.

Van Dijk T.A (1991). *Semantica del discorso*. En D. Corno *et* G. Pozzo (coord.), *Mente, linguaggio e apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.

Vygotskij, L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.

Watzlawick P. (1976). *La realtà della realtà Confusione, disinformazione, comunicazione,* Roma, Astrolabio-Ubladini. (Trad. esp. [2003, 8ª ed.]. *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación.* Barcelona. Herder).

Watzlawick P., Beavin J.H. y Jackson J.H (1971). *Pragmatica della comunicazione umana,* Roma, Astrolabio. (Trad. esp. [2002, 12ª ed.]. *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder).

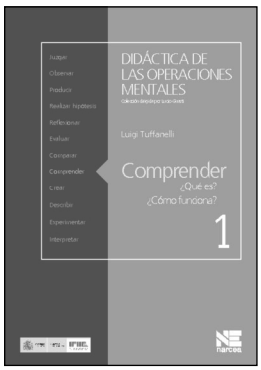
Wiener N. (1953). *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Boringhieri. (Trad. esp. [1971]. *Cibernética*. Madrid: Guadiana de Publicaciones).

Wittgenstein L. (1967). *Ricerche filosofiche,* Torino, Einaudi. (Trad. esp. [1999]. *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Altaya).

© narcea, s. a. de ediciones

DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES

El objetivo de esta Colección es empezar a contemplar el aprendizaje desde el punto de vista de la mente y de sus operaciones, identificando aquellas construcciones mentales que son fundamentales para generar los significados de las cosas.
Esta nueva orientación didáctica incentiva y motiva los dinamismos conscientes del aprendizaje con el fin de construir un nuevo «sistema de los aprendizajes» esencial sin duda en la formación.



Luigi Tuffanelli

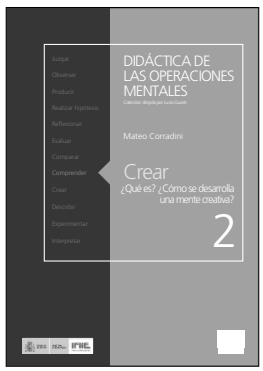
1. Comprender

¿Qué es? ¿Cómo funciona?

Mateo Corradini

2. Crear

¿Qué es? Cómo se desarrolla una mente creativa?



TÍTULOS EN PREPARACIÓN

3. **Experimentar,** Marina Galetto y Antonia Romano
4. **Juzgar,** Alberto Gromi
5. **Describir,** Patricia Farello y Ferrucio Bianchi
6. **Producir,** Silvia Andrich Miato y Lidio Miato
7. **Observar,** Loredana Czerwinsky
8. **Interpretar,** Amalia M. Maghei
9. **Evaluar,** Paola Plessi
10. **Formular hipótesis,** Stefano Cacciamani
11. **Reflexionar,** Marco Bertè
12. **Comparar,** Aluisi Tosolini

El objetivo de este libro, es *poner en relación un modelo teórico sobre la comprensión, con un modelo didáctico*, articulado en operaciones dirigidas a estimular e incrementar las funciones cognitivas implicadas, permitiendo así también evitar un aprendizaje incompleto o erróneo de los procesos necesarios para la comprensión; o de corregirlo, si es necesario. El libro se enfrenta de un modo sencillo, y al mismo tiempo profundo, a los diferentes aspectos que caracterizan el fenómeno de la comprensión en varios contextos, desde el literario hasta el historiográfico, desde el narrativo hasta el expositivo y argumentativo. Se detiene tanto en los procesos cognitivos primarios, tales como la adquisición y la reproducción directa y espontánea de las informaciones textuales, como en los procesos secundarios o metacognitivos, que requieren una adquisición consciente.
En la segunda parte de la obra, se ofrecen varias propuestas de trabajo que cubren un arco formativo que va desde la escuela primaria hasta la secundaria, tocando los diferentes niveles de la elaboración textual, desde la micro hasta la macrotextualidad.

Colección DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES

Hay momentos en la cultura en los que resulta esencial cambiar de perspectiva, porque la existente no ayuda a la comprensión ni al desarrollo. Éste es el objetivo de la presente Colección: comenzar a contemplar el objeto desde el punto de vista de la mente y de sus operaciones, identificando las que son fundamentales, para entender el impacto que pueden generar para el significado. Dicha orientación didáctica incentiva los dinamismos conscientes del aprendizaje con el objetivo final de construir un "sistema de aprendizajes", actualmente esencial para toda la formación.